

# **La Construcción de las Identidades Sexuales en la Adolescencia.**

## **Cuatro Estudios de Caso de Mediadoras y Mediadores del Programa Educativo “Forma Joven”**



**Guadalupe Calvo García  
Universidad de Cádiz  
2013**









# **La Construcción de las Identidades Sexuales en la Adolescencia.**

## **Cuatro Estudios de Caso de Mediadoras y Mediadores del Programa Educativo “Forma Joven”**

Tesis doctoral presentada por:

**Guadalupe Calvo García**

Dirigida por:

**Doctora M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Martínez**

**Doctora M<sup>a</sup> Teresa Lozano Alcobendas**

**Facultad de Ciencias de La Educación**

**Departamento de Didáctica**

**Grupo de Investigación (HUM 109) LACE Laboratorio para El Análisis del Cambio Educativo**









## ***Agradecimientos***

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer que me hayan acompañado a lo largo de esta etapa de mi vida y que de un modo u otro hayan contribuido al desarrollo de este trabajo, pero de manera especial y en primer lugar quiero dar las gracias a mis padres, a mi hermana y a Iván, mi compañero, por su apoyo infinito, y por ser los principales responsables de mi inquietud y de mis ganas de aprender.

Enorme es igualmente mi agradecimiento hacia mis directoras de tesis, Carmen Rodríguez y Teresa Lozano, porque su apoyo no se ha limitado al desarrollo de este estudio, ellas me han enseñado y me han ayudado en todos los sentidos y han contribuido en gran medida a mi crecimiento profesional. De manera especial quiero darles las gracias por la confianza que en todo momento han depositado en mí y el respeto y el valor que siempre han concedido a mi trabajo. Ha sido una gran suerte haber podido contar con ellas.

Del mismo modo lo ha sido haber contado con el respaldo de Félix Angulo, quien me ha brindado una ayuda fundamental. A él tengo que agradecerle principalmente que me acogiera en su grupo de investigación (El Grupo LACE), brindándome un contexto en el que sentirme arropada durante estos años y la oportunidad de desarrollarme como investigadora y como docente.

Me faltan palabras para transmitir mi agradecimiento a Mónica López, a Rosa Vázquez, a Yesica del Águila y a Pilar Seco, por tantísimas cosas, por estar a mi

lado siempre... Es un privilegio compartir el día a día con tan buenísimas profesionales, pero sobre todo, con tan extraordinarias compañeras y amigas.

No quiero dejar de dar las gracias a las personas con las comencé a interesarme, a reflexionar y a profundizar en la temática de esta tesis. A los directores de mi tesina: Asunción Aragón y Alfonso Ceballos; a mis compañeros de departamento: Fernando Sánchez y Marcos Correa; y a mis compañeras y compañeros de máster: Sonia, Mara, Paula, Almudena, Emilio, Lucía, Jose y Jesús.

Por supuesto, quiero dar las gracias a mis compañeras y compañeros del Departamento de Didáctica, y de forma especial a Pepa Cuesta y Adela Ortega, por haberme ayudado en todo lo que estaba en sus manos y haberme animado siempre a realizar este trabajo con el fin de favorecer mi vinculación al mismo.

Tengo igualmente que transmitir mi agradecimiento al Instituto Andaluz de la Juventud, y concretamente a Pablo Quirós, Lourdes Benito y José Antonio Pacheco, por la gran ayuda que me han brindado abriéndome las puertas de Forma Joven.

He dejado para el final los agradecimientos más especiales. A mi amiga Amada Blasco, a Fernando, a Alicia, a David y a Elena, porque su buena disposición, su amabilidad y su generosidad han permitido que yo haya podido realizar esta tesis doctoral, pero, sobre todo, por ser personas estupendas, luchadoras, inquietas, divertidas... que me han hecho confiar en que un mundo mejor es posible.





# Índice

<b>Introducción</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 1. Lo que nos dicen los estudios de género y de sexualidad</b>	
<b>acerca de las identidades sexuales</b>	<b>35</b>
1. La construcción social de las desigualdades entre mujeres y hombres: la “tercera ola del feminismo”	38
2. La construcción social del sexo, del género y de la sexualidad: el sistema sexo - género	45
2.1. La construcción social de género y del sexo	46
2.2. La construcción social de la sexualidad	50
3. La arbitraria relación entre el sexo, el género y la sexualidad: otros modelos de identidad sexual	56
3.1. Otros modelos de identidad sexual en culturas no occidentales	57
3.2. Tres regímenes de verdad acerca de la identidad sexual a lo largo de la historia	64
4. La imposición de la heterosexualidad: el amor	69
4.1. Las masculinidades	73
4.2. Las maternidades	76
4.3. El amor	78

5. La construcción <i>performativa</i> de las identidades sexuales: lo <i>queer</i>	89
5.1. La Teoría <i>Queer</i>	96
6. La adolescencia y las identidades sexuales: la educación	105
6.1. Las identidades sexuales en la escuela	106
6.1.1. La feminización del éxito escolar	108
6.1.2. Las masculinidades y la violencia escolar	110
6.2. Las relaciones amorosas en la adolescencia	112
6.3. La diversidad sexual en la adolescencia	115
<b>Capítulo 2. El camino recorrido</b>	121
1. Fase preparatoria	123
1.1. Elección de la temática	124
1.2. El programa “Forma Joven”	126
1.3. Los objetivos de la investigación	128
1.4. Las cuestiones de investigación	130
1.5. Una investigación cualitativa	134
1.6. Estudios de caso	137
2. Fase de trabajo de campo	139
2.1. El acceso al escenario de la investigación	140
2.2. La selección de los casos	142
2.3. La recogida de información	144
2.3.1. La observación etnográfica participante	145
2.3.2. Las entrevistas en profundidad	161
2.3.3. Las conversaciones informales	168
2.3.4. Mi cuaderno y mi diario de campo	171

2.3.5. La revisión bibliográfica	173
3. Fase analítica	174
3.1. La descripción de los casos	175
3.2. El análisis y la interpretación de los datos	180
3.3. La validación de las conclusiones	181
4. Fase informativa	182
4.1. La negociación del informe	185
4.2. La salida del escenario de la investigación	185

### **Capítulo 3. Fernando, o cómo salir con chicos y no sentirse homosexual**

	189
1. Bailarín, fiestero y aventurero	190
2. Estudiante no destacable pero con altas aspiraciones	194
2.1. Con expectativas académicas	194
2.2. Mediador en el instituto tras su paso por Forma Joven	196
3. Familiar	200
4. Abierto y sociable, con muchas amistades	202
5. Defensor de la promiscuidad... hasta que llegó el amor	206
5.1. Preferencia por las relaciones amorosas esporádicas y bisexuales	207
5.2. Las relaciones amorosas de sus amistades	209
5.3. Sus relaciones amorosas bisexuales	210
5.4. Su asunción de la monogamia y la homosexualidad	213

<b>Capítulo 4. Alicia, una adolescente diferente al noventa y mucho por</b>	
<b>ciento de sus amistades</b>	<b>223</b>
1. Contenta por el equilibrio que le proporcionan los tres pilares fundamentales de su vida	224
1.1. Sus amigas	225
1.2. El baloncesto	227
1.3. Su familia	229
2. Entusiasmada con sus relaciones amorosas y con irse a estudiar fuera de Andalucía	232
2.1. Sus relaciones amorosas	232
2.2. Sus planes de realizar los estudios universitarios fuera de Andalucía	252
3. Reflexiva y crítica con las desigualdades sociales	254
3.1. Sus reflexiones acerca de diferentes cuestiones sociales	255
3.2. Su participación en Forma Joven	262
 <b>Capítulo 5. David, o uno no tiene que ser como le gusta a todo el mundo</b>	 <b>267</b>
1. Amante del Rock y del Manga	268
1.1. Sus mejores amigos	268
1.2. Su novia	276
2. Algo perezoso y con apariencia de pasota	280
2.1. Su familia	281
2.2. Sus estudios	288
3. Respetuosos e igualitario	293



3.1. Lo que le ha aportado Forma Joven	293
3.2. Las relaciones no heterosexuales	294
3.3. Los chicos de sus edad	295
3.4. Desarrollo de prácticas tradicionalmente femeninas	297
<b>Capítulo 6. Elena, o nacer lesbiana</b>	<b>301</b>
1. Mediadora juvenil en el instituto	302
2. Activista social	305
2.1. Una alumna reivindicativa en el instituto	305
2.2. Muy parecida a su padre	308
2.3. Con expectativas de dedicarse profesionalmente a la integración social	310
2.4. Presidenta de la asociación juvenil “Lo sé y me importa”	312
3. Luchadora en su vida personal	315
3.1. La homosexualidad en su contexto cercano	315
3.2. Los conflictos con su madre	317
3.3. El “origen” de su homosexualidad y los conflictos asociados a ella	320
3.4. Sus relaciones amorosas	322
3.4.1. Las dificultades de su relación homosexual con Alba	323
3.4.2. La influencia en Elena de su relación con Alba	325
3.4.3. El fin de la relación amorosa con Alba	327
3.4.4. Su relación amorosa con Laura	332

**Conclusiones. El reflejo del régimen heteronormativo en los casos**

	377
1. Las identidades sexuales de nuestros y nuestras adolescentes	339
1.1. Las principales influencias que identifican	341
1.2. Sus experiencias homosexuales	343
1.3. Sus explicaciones acerca de la construcción de la identidades sexuales	344
2. Sus percepciones acerca de otros modelos de identidad sexual	347
2.1. Percepciones acerca de los otros géneros	348
2.2. Percepciones acerca de las identidades no normativas	350
3. Las relaciones amorosas	354
3.1. Sus experiencias amorosas	354
3.2. Sus opiniones sobre el matrimonio	359
3.3. Sus experiencias de violencia vinculada a las relaciones amorosas	360
4. Sus experiencias en el ámbito académico	362
4.1. La influencia del amor en el desarrollo de sus estudios	362
4.2. Las injusticias que detectan en el contexto escolar	365
5. Lo que les ha aportado Forma Joven	367
6. A modo de síntesis	369
<b>Conclusiones y reflexiones a propósito de la educación sexual</b>	377
<b>Bibliografía</b>	387

**Anexos**

**Anexo 1:** Cuestionario inicial Forma Joven

**Anexo 2:** Carta de solicitud de autorización a las familia

**Anexo 3:** Guión de entrevistas

**Anexo 4:** Transcripciones de las entrevistas



## ***Introducción***



## ***Introducción***

“La tarea aquí no es alabar cada una de las nuevas opciones posibles en tanto que opciones, sino redescubrir las opciones que ya existen, pero que existen dentro de campos culturales calificados como culturalmente ininteligibles e imposibles”

(Judith Butler, 2007: 288)

Mi interés por la construcción de las identidades sexuales<sup>1</sup> comienza durante la realización del Máster en Género, Identidad y Ciudadanía que ofrece la Universidad de Cádiz, el cual cursé durante el curso 2008-2009. A medida que este se fue desarrollando fui descubriendo el Postestructuralismo, la *Teoría de la Performatividad*, la *Teoría Queer*... Y me hice consciente de que las identidades sexuales no son simplemente el resultado de un proceso complejo de socialización, sino que son verdaderas construcciones sociales, desarrolladas a partir de las categorías que cada sociedad establece y difunde desde sus estructuras de poder, y en función de las cuales se organiza.

Esto me llevó a reflexionar sobre las categorías que sustentan actualmente nuestra sociedad, y a concienciarme de que la cultura occidental únicamente

---

<sup>1</sup> Con la expresión “identidades sexuales” me refiero a cómo las personas nos posicionamos en sociedad en función del sexo, del género y de la orientación sexual que asumimos.

concede legitimidad a las identidades: “hombre” (con genitales de macho, género masculino y orientación sexual dirigida hacia las mujeres) y “mujer” (con genitales de hembra, género femenino y orientación sexual dirigida hacia hombres); categorías en las que se espera que se ubiquen todos los sujetos, lo que posiciona en una situación de desigualdad a las personas que no encajan en las mismas.

Del mismo modo, tomé conciencia de que las categorías relativas al sexo, al género y a la orientación sexual que nuestra sociedad nos ofrece y en las que debemos posicionarnos tienen un carácter binario y se definen por oposición, contando el primer término del binomio con connotaciones positivas, frente a las negativas atribuidas al segundo término (hombre / mujer, heterosexual / homosexual...); por lo que no sólo experimentan injusticias quienes no encajan en las categorías normativas, sino quienes asumen identidades que constituyen el segundo elemento del binomio.

Igualmente, me percaté en aquella época de que nuestra ubicación en las categorías sexuales se nos presenta como innata y estable, y de que se ha generalizado la consideración de que la verdadera identidad es la que se representa socialmente (siempre, masculina o femenina), independientemente de los genitales que se tengan<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En palabras de Vázquez, en relación a la identidad sexual vivimos en la sociedad del “Régimen de Verdad del Sexo Simulacro” (2009: 10). Una sociedad cuya organización se apoya en el siguiente enunciado: los seres humanos se dividen en hombres y mujeres, categorías en las que a priori son ubicados en función de sus órganos sexuales y reproductores, a partir de los cuales también se les atribuyen unos determinados roles



Comprendí entonces que la importancia concedida al mantenimiento del dualismo en los roles de género que asumimos tiene que ver con la heteronormatividad dominante en nuestra sociedad. Esta orienta, o casi impone, a todos los sujetos (independientemente de su orientación sexual) a la reproducción de los patrones de relación sentimental y sexual atribuidos tradicionalmente a las personas heterosexuales: relaciones sexuales genitales y coitocéntricas, desarrolladas por parejas que mantienen relaciones amorosas estables, monógamas, orientadas a la reproducción y a la formación de familias. De este modo se promueve la perpetuación del modelo social que garantiza el mantenimiento de nuestro sistema patriarcal y capitalista.

A medida que fui profundizando en este tema me fui haciendo consciente de que el carácter heteronormativo de la sociedad occidental del siglo XXI se traduce en la práctica en una serie de discursos y medidas políticas concretas que determinan la vida de las personas.

Por ejemplo, cuando al nacer un humano presenta unos genitales ambiguos, que no permiten incluirlo automáticamente en una de las categorías de género normativas (mujer u hombre), lo habitual es someterlo a una intervención quirúrgica para proceder a la adaptación de dichos genitales a los atribuidos a una u otra categoría; con el fin de evitar lo que se conoce como

---

sociales o género, femenino o masculino, y una determinada orientación sexual dirigida hacia el “género opuesto”; cuando los sujetos deciden interpretar el género que no le corresponde a su sexo, se considera que es la biología la que está defectuosa y debe ser adaptada a la “verdadera identidad” de estos, la que se representan socialmente.

“intersexualidad” y comenzar a construir la identidad de ese nuevo ser viviente según uno de los modelos que cuentan con legitimidad en nuestro contexto social.

En los casos en los que el sexo biológico es claramente identificable pero resulta incoherente con el género (con el rol social que el sujeto ha decidido asumir), se vuelve a hablar de enfermedad<sup>3</sup>, lo que suele incitar a las personas en esta situación a buscar la solución a sus problemas en tratamientos farmacológicos e incluso quirúrgicos; es lo que ocurre con los sujetos categorizados como “transexuales”. Estos colectivos, en nuestro país, han visto reconocido su derecho a elegir el género con el que quieren identificarse legalmente gracias a la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Pero, aunque dicha ley no establezca como requisito para la realización de la citada rectificación la reasignación sexual, sí obliga a adaptar el físico a la identidad, femenina o masculina, seleccionada. Nuestra sociedad exige la asunción de una identidad sexual “coherente”; y en pro de la consecución de ese objetivo, cada vez más países van facilitando el acceso a las intervenciones quirúrgicas

---

<sup>3</sup> Prueba de que la transexualidad aún es categorizada como enfermedad se encuentra en el DSM IV. *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en el que se hace referencia a los “trastornos de la identidad sexual”.

de reasignación sexual, haciendo que éstas sean cubiertas por la Seguridad Social<sup>4</sup>.

Respecto a la homosexualidad (cuando el rol social que se desempeña es el esperado en función del sexo biológico y lo discordante es la orientación de los deseos sexuales), la sociedad occidental también se esfuerza por adaptarla a los patrones heteronormativos. Al igual que las denominadas transexuales, las personas categorizadas como homosexuales han conseguido en nuestro país en los últimos años el reconocimiento de importantes derechos, entre los que destaca el del matrimonio<sup>5</sup>. Aunque, del mismo modo que en el caso anterior, la mayoría de las políticas en este sentido constituyen estrategias para asimilar las conductas de este colectivo a los hábitos de organización social y de consumo de las parejas denominadas heterosexuales.

Pero, por supuesto, la heteronormatividad no afecta únicamente a los sujetos con identidades sexuales disidentes, también las personas que se ubican en las categorías normativas son orientadas a desarrollar sus vidas en un sentido concreto. Y desde mi punto de vista, la estrategia más potente para hacerlo,

---

<sup>4</sup> En España, la primera comunidad autónoma en incluir entre las prestaciones gratuitas del servicio de salud pública las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual, fue la andaluza, mediante la aprobación en su Parlamento, el 11 de febrero de 1999, de una Proposición no de Ley en la que se insta a la Junta al reconocimiento de dicho derecho.

<sup>5</sup> Regulado en la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

por su sutileza, es mediante el control de las emociones<sup>6</sup>, especialmente, mediante la difusión del ideal del amor romántico.

La toma de conciencia de que el sexo, el género y la orientación sexual son construcciones sociales, y de que las identidades se construyen de manera performativa a partir de los discursos que se difunden desde el poder, me entusiasmó y afianzó en mí una perspectiva de las realidades sociales vinculadas al género, similar a la que ya dominaba mi comprensión del resto de las desigualdades, pero, sobre todo, mucho más optimista, ya que el hecho de que estas realidades no sean naturales ofrece la posibilidad de transformarlas.

Una vez motivada por este tema, me planteé realizar mi tesis doctoral sobre el mismo, centrando la atención en los chicos y chicas adolescentes. Mis directoras de tesis y yo consideramos adecuada esta opción debido a que la etapa vital de la adolescencia resulta especialmente interesante, ya que en ella los chicos y las chicas comienzan a formar grupos de iguales con los que se identifican, a rebelarse contra las normas establecidas y a establecer relaciones amorosas y sexuales.

La decisión se vio reforzada al ofrecerme la docente del Programa “Forma Joven”, promovido por la Junta de Andalucía, la posibilidad de participar en las sesiones formativas del mismo y focalizar la investigación en las y los

---

<sup>6</sup> Así lo muestran diversos trabajos de diversos trabajos desarrollados por Esteban, Medina y Tábor (2005), Esteban y Tábor (2008), Esteban (2008); el trabajo publicado por Contz (2006) o el de Jonasdottir (1993).

adolescentes que se estaban preparando para ser mediadores de salud y sexualidad en sus institutos.

A tenor de la temática elegida y de la población de estudio, mis directoras me aconsejaron basar el trabajo en estudios de caso, debido a que ese método de investigación me permitiría conocer a varios de los y las adolescentes en cuestión con la profundidad que requiere la temática. No obstante, he tenido en cuenta la información que me han proporcionado todos los chicos y las chicas que se han formado a través del citado programa desde 2010 hasta el presente.

Tras todo el proceso reflexivo relatado, decidimos dedicar esta investigación a conocer las percepciones, las creencias y las interpretaciones de los y las adolescentes acerca de su propia identidad sexual y de la de sus iguales, prestando especial atención a si experimentan o detectan desigualdades o vivencias injustas vinculadas al sexo, al género y a la orientación sexual. Además de interesamos por inferir en qué sentido los distintos agentes educativos han contribuido a la construcción de esas identidades, reflexionando especialmente sobre la influencia que está ejerciendo en ellos y ellas el Programa Forma Joven.

Finalmente, acordamos titular la tesis doctoral “La Construcción de las Identidades Sexuales en la Adolescencia. Cuatro Estudios de Caso de Mediadoras y Mediadores del Programa Educativo Forma Joven”, por considerar que dicho título refleja de manera bastante clara la temática y el contenido de la misma. Esto es debido a que en ella investigamos sobre las

identidades sexuales a través del análisis de los casos de dos chicas y de dos chicos seleccionados entre los que se han formado por medio del programa educativo en cuestión, algunos de los cuales han podido actuar posteriormente como mediadoras y mediadores en sus respectivos institutos y/o en algunas actividades formativas de Forma Joven.

Concretamente, hemos decidido presentar el trabajo desarrollado siguiendo la estructura que a continuación se detalla.

En el primer capítulo, denominado ***Lo que nos dicen los estudios de género y de sexualidad acerca de las identidades sexuales***, como punto de partida, expongo los fundamentos teóricos que sustentan nuestra investigación; los cuales se encuentran entre los estudios de género de carácter feminista y otros trabajos centrados en las identidades sexuales desarrollados desde una perspectiva postestructuralista. Los he organizado en seis apartados, en los que he querido mostrar que las desigualdades entre hombres y mujeres han sido construidas socialmente; que ocurre lo mismo con el sexo, con el género y con la sexualidad (que no responden a realidades naturales sino a construcciones simbólicas); y que por ese motivo estos tres aspectos se relacionan de manera diferentes en cada contexto cultural e histórico. Además, he tratado de reflejar que en la sociedad occidental actual, el sexo, el género y la sexualidad se organizan según patrones heteronormativos, que se transmiten a través de los discursos dominantes, en base a los cuales se construyen las identidades sexuales de manera *performativa*. Por último, atiendo a las desigualdades que siguen experimentando los niños y las niñas, y

los y las adolescentes, vinculadas a las identidades sexuales que representan, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

El segundo capítulo, ***El camino recorrido***, recoge todo el proceso de investigación llevado a cabo, desde antes incluso del comienzo de la tesis doctoral, hasta la finalización del presente documento. Se organiza en cuatro grandes apartados que se corresponden con las diferentes fases por las que ha pasado este estudio a medida que lo hemos ido desarrollando: la fase preparatoria, la fase de trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa. En cada apartado explico el trabajo llevado a cabo relativo a la fase correspondiente, argumento por qué lo he realizado de ese modo y, de manera simultánea, lo fundamento teóricamente.

Los cuatro capítulos siguientes, del tercero al sexto, se corresponden con los cuatro estudios de caso elaborados. En primer lugar, el de Fernando; seguidamente, el de Alicia; a continuación, el de David y, para finalizar, el de Elena.

El capítulo tercero se titula ***Fernando, o cómo salir con chicos y no sentirse homosexual***. En él presento a un chico enamorado de la música y motivado por convertirse en bailarín profesional, no muy buen estudiante pero con altas expectativas académicas, familiar y muy sociable; que al inicio de nuestros contactos no se identificaba con ninguna de las categorías relativas a la orientación sexual que nuestra sociedad reconoce y prefería la promiscuidad, pero que al final de nuestro estudio cuenta con pareja estable y se define

como homosexual, a pesar de no identificarse con ninguno de los modelos que se suelen difundir asociados a esa categoría.

El cuarto capítulo es el de ***Alicia, una adolescente diferente al noventa y mucho por ciento de sus amistades***. De esta chica he reflejado su alegría por el equilibrio que le proporcionan los tres pilares fundamentales de su vida: sus amigas, su familia y el baloncesto; su entusiasmo, vinculado, tanto a las relaciones amorosas que mantiene, como a la independencia que le proporcionará el irse a realizar sus estudios universitarios fuera de Andalucía; y su espíritu crítico ante las diversas desigualdades sociales que produce el sistema capitalista.

El siguiente capítulo, el quinto, lo he denominado ***David, o uno no tiene que ser como a todo el mundo le gusta***. Acerca de David, señalo su afición por la música rock y por las series manga, que comparte con sus mejores amigos y con su novia; muestro su carácter perezosa y, en cierto modo, pasota en lo que se refiere a su familia y a sus estudios; y destaco su actitud igualitaria y respetuosa frente a la diversidad sexual.

El sexto capítulo, el último de los que constituyen estudios de caso, se titula ***Elena, o nacer lesbiana***, y en él muestro a una joven activa en la lucha contra las desigualdades sociales que detecta en todos los contextos en los que se desenvuelve, y luchadora igualmente en su vida personal, la cual se vio complicada cuando era muy joven por definirse públicamente como lesbiana.



El capítulo que incluyo en séptimo lugar recoge las conclusiones extraídas a partir del análisis de los cuatro casos a la luz de los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo. Este se titula ***El reflejo del régimen heteronormativo en los casos*** y en él la información se organiza atendiendo a las dimensiones de investigación (u objetivos específicos) que nos planteamos al inicio de este proyecto y que se especifican en el segundo capítulo: las identidades sexuales que asumen los y las adolescentes protagonistas de los casos, sus percepciones acerca de los diferentes modelos de identidad sexual, sus relaciones amorosas, sus experiencias en el ámbito académico y la influencia que ha ejercido sobre ellos y ellas el programa Forma Joven.

Para finalizar, incluyo algunas ***Conclusiones y reflexiones a propósito de la educación sexual***, que me han ido surgiendo a partir del análisis de la información que me han proporcionado mis principales informantes (los cuatro protagonistas de los casos) pero también, de la recopilada a través de la participación en diversas sesiones formativas de Forma Joven, proveniente del resto de chicos y chicas que se han formado en ellas en los últimos años.

No puedo terminar la presentación este trabajo sin realizar dos aclaraciones relativas al estilo gramatical y narrativo del mismo.

En primer lugar, quiero que quede constancias de mis dudas (principalmente durante la fase informativa de la investigación) sobre si redactarlo atendiendo a los género femenino o masculino o, como comienza a hacerse en algunos contextos *queer*, hacerlo señalando el género con una “x”. Por ejemplo: hacer alusión a “las chicas y los chicos” o a “lxs chicxs”. Este conflicto se ha

sustentado en el siguiente planteamiento: si desde mi perspectiva teórica estoy señalando que el binarismo sexual dominante en nuestra cultura está en la base de las desigualdades vinculadas al género, perpetuar dicho binarismo en mi lenguaje podría resultar algo incoherente. No obstante, tras una larga reflexión compartida, decidí expresarme en femenino y masculino. En primer lugar, porque la otra opción dificultaría la lectura y, quizás, distraería la atención de los verdaderos objetivos de esta tesis; pero también porque en este trabajo no hago referencia directa a ninguna persona que pudiera sentirse excluida por limitar mi discurso al femenino y al masculino.

Por último, debo explicar que he decidido expresarme en primera persona del singular en la mayor parte de este documento debido a que en algunos de los capítulos (principalmente en los que se ocupan de los casos y a veces en el relativo al proceso de investigación) me veía forzada a hacerlo, ya que todo el trabajo de campo, del cual he extraído la información para la elaboración de los informes, lo he realizado sin compañía física. Si bien, en los capítulos de carácter más teórico (como el de fundamentación teórica y el de conclusiones) he optado por el plural mayestático, por considerarlo más adecuado para un trabajo académico. Pero, independientemente del estilo narrativo elegido, quiero constatar que en la mayoría de las ocasiones los “yo” podrían sustituirse por “nosotras”, ya que mis directoras de tesis, y también otras buenísimas compañeras, me han acompañado, enseñado, apoyado, animado... constantemente a lo largo de todo el proceso; de modo que este es un trabajo compartido, que en gran medida les pertenece.

# ***Capítulo 1. Lo que nos dicen los Estudios de Género y de Sexualidad sobre las Identidades Sexuales***

- 1. La construcción social de las desigualdades entre mujeres y hombres: la “tercera ola del feminismo”**
- 2. La construcción social del sexo, del género y de la sexualidad: el sistema sexo-género**
  - 2.1. La construcción social del género y del sexo
  - 2.2. La construcción social de la sexualidad
- 3. La arbitraria relación entre el sexo, el género y la sexualidad: otros modelos de identidad sexual**
  - 3.1. Otros modelos de identidad sexual en culturas no occidentales
  - 3.2. Tres regímenes de verdad acerca de la identidad sexual a lo largo de la historia
- 4. La imposición de la heterosexualidad: el amor**
  - 4.1. Las masculinidades
  - 4.2. Las maternidades
  - 4.3. El amor
- 5. La construcción *performativa* de las identidades sexuales: lo *queer***
  - 5.1. La Teoría *Queer*
- 6. La adolescencia y las identidades sexuales: la educación**
  - 6.1. Las identidades sexuales en la escuela
    - 6.1.1. La feminización del éxito escolar
    - 6.1.2. Las masculinidades y la violencia escolar
  - 6.2. Las relaciones amorosas en la adolescencia
  - 6.3. La diversidad sexual en la adolescencia



# ***Capítulo 1. Lo que nos dicen los Estudios de Género y de Sexualidad sobre las Identidades Sexuales***

Como indico en la presentación de este trabajo, parto de la consideración de que las identidades sexuales son construcciones, producto de los discursos que se difunden desde las estructuras de poder de cada contexto cultural. Igualmente, entiendo que nuestra sociedad occidental actual pone en marcha mecanismos que perpetúan el binarismo sexual y los tradicionales patrones de conducta heterosexuales (presentando, ambos aspectos, como naturales); los cuales se encuentran en la base del sistema neoliberal y patriarcal dominante, y posiciona a las personas de manera desigual e injusta. Del mismo modo, considero que el discurso del amor (romántico) es uno de los más influyentes para el mantenimiento de esta estructura social.

Obviamente, no he llegado sola a estos planteamientos; son fruto de años de lectura y estudio de gran cantidad de trabajos de diferentes autoras y autores, los cuales podrían distribuirse en dos grandes bloques: Por una parte, los estudios de género que comienzan a realizarse en los años 70 en Estados

Unidos e Inglaterra (y en los 80 en nuestro país), cuando el feminismo deja de dedicarse exclusivamente al activismo social y comienza a desarrollarse la teoría crítica feminista. Por otra, los estudios acerca de las identidades sexuales (normativas y no normativas) realizados desde una perspectiva postestructuralista, dentro de los cuales tienen una especial consideración los que centran su atención en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta el diverso carácter de los estudios mencionados y la relación de estos con la temática de la presente tesis doctoral, finalmente he estructurado este capítulo en seis apartados.

El inicial hace referencia a las primeras investigaciones feministas, las denominadas de la “tercera ola”, que considero los primeros antecedentes de este trabajo por ser las que empezaron a mostrar que las desigualdades entre hombres y mujeres no responden a causas naturales, sino que han sido construidas socialmente.

El segundo recoge diversas investigaciones que reflejan que no sólo son construidas socialmente las desigualdades entre los géneros, sino que el propio género, al igual que el sexo y la sexualidad, son construcciones sociales.

Seguidamente, en el tercer apartado, he querido mostrar cómo las categorías relativas a las identidades sexuales (basadas en la relación que se establece entre el sexo, el género y la sexualidad), a partir de las cuales organiza la sociedad occidental actual, no son extrapolables a otros contextos culturales e históricos, en los que encontramos distintos modelos de identidad.

En el cuarto apartado vuelvo a focalizar la atención en nuestra sociedad, y concretamente en las desigualdades que genera el régimen heterosexual que la sustenta; deteniéndome en el papel que tienen en su mantenimiento los discursos acerca del amor, al favorecer que determinados modelos de masculinidad se erijan como dominantes y que la maternidad, fundamental para el mantenimiento del sistema, casi se identifique con la feminidad, condicionando de este modo la vida de las mujeres.

Para fundamentar la consideración expuesta inicialmente sobre que las identidades sexuales son productos discursivos, en quinto lugar expongo las principales características de la perspectiva explicativa acerca de la construcción de las identidades desde la que se desarrolla este estudio, la *performatividad*; antecedente directo de la *Teoría Queer*, en la cual también nos detendremos con el fin de mostrar alternativas al “obligado” e injusto binarismo sexual.

Para finalizar el capítulo, centro la atención en la infancia y la adolescencia, a través de diversas investigaciones desarrolladas desde una perspectiva educativa que atienden a la construcción de las identidades sexuales en el ámbito escolar, y de otras que muestran cómo se experimentan las relaciones amorosas y la diversidad sexual en la adolescencia.

## 1. La construcción social de las desigualdades entre mujeres y hombres: La “tercera ola del feminismo”<sup>1</sup>

Distintas autoras sitúan la obra *El segundo sexo*, publicada por Simone De Beauvoir en 1949, en el origen de la denominada “tercera ola del feminismo”, a pesar de que esta no tuviera inicialmente un fin reivindicativo en un momento histórico en el que los objetivos del movimiento sufragista habían sido relativamente satisfechos (De Miguel, 1998: 236; Valcárcel, 2002: 46; López Pardina, 2002: 22). Teresa López Pardina (2002) califica este trabajo de De Beauvoir como uno de los libros más importantes de la centuria y declara que “dentro de la teoría feminista desde luego marca un hito en el siglo XX, de tal manera que se puede hablar de antes y después de *El Segundo Sexo*” (2002: 22). Por su parte, Celia Amorós ha escrito que “buena parte del feminismo de la segunda mitad del siglo XX, o todo, puede ser considerado comentarios o notas a pie de página de *El Segundo Sexo*” (En Valcárcel, 2002: 45). Ana de Miguel (1998: 236) expone que De Beauvoir, que previamente nunca se había sentido discriminada por ser mujer, en los dos tomos de su libro comienza a dar respuesta a la gran pregunta del feminismo contemporáneo, acerca del origen de la desigualdad y de la opresión de las mujeres.

---

<sup>1</sup> La “primera ola” se desarrolla en los siglos XVII y XVIII, y fundamentalmente tras la revolución Francesa, promovida por mujeres que reivindicaban para ellas los mismos derechos que se les habían reconocido a los hombres. La “segunda ola” se concentra en el siglo XIX y se caracteriza, principalmente, por el movimiento sufragista surgido en Europa y posteriormente continuado en América, además de por la aparición del feminismo socialista (Varela, 2008; Herrera, 2011)



En la citada obra, De Beauvoir reflexiona sobre el hecho de que el hombre sea el centro de todo y la mujer siempre sea en relación a él (hija, esposa, madre...), que sea “la otra”, y que se sitúe en una posición de inferioridad. Además, establece que las características que se atribuyen a hombres y mujeres basadas en el sexo con el que nacen (aspecto que la autora no cuestiona) no son naturales, sino construcciones sociales. Así la filósofa se adelanta al concepto de género con su famosa afirmación: “No se nace mujer, se llega a serlo” (Cobo, 1998: 59).

Esta nueva etapa del movimiento feminista también puede relacionarse con el fin de la II Guerra Mundial, cuando los hombres vuelven de combatir y las mujeres, en consecuencia, tienen que volver a ser amas de casa, tras haber dedicado parte de sus vidas al trabajo en las fábricas para sostener económicamente la sociedad. En esta época de retorno a lo doméstico las mujeres cuentan con algunas comodidades que les facilitan sus tareas, por ejemplo los electrodomésticos, pero al haber experimentado algo parecido a la libertad el retroceso las deprime. De Miguel (1998: 236) explica que “no hay que infravalorar las dificultades que experimentaron las mujeres para descubrir y expresar los términos de su opresión en la época de la “igualdad real”” y señala a Betty Friedman, psicóloga estadounidense representante del feminismo liberal, como la autora que mejor refleja dicha dificultad, “el problema que no tiene nombre”. Lo hace en su obra *La mística de la feminidad* (1963), en la que la autora reflexiona acerca de los motivos por los que las mujeres americanas de los años cincuenta no eran felices, analizando este tema como un problema político, por considerar que la sociedad las “obligaba” a sentirse realizadas viviendo para los demás (De Miguel, 1998: 237).

Después de un periodo de lucha conjunta de ambos sexos en la línea marcada por Friedman y por el feminismo liberal, tendente a la inclusión de las mujeres en el ámbito público, las feministas radicales plantearon que tenían que ser sólo ellas desde su propia experiencia las que transformaran un sistema que la posicionaba de manera desigual frente a los hombres (De Miguel, 1998).

A pesar de las diferentes perspectivas, en general, las reivindicaciones del feminismo de esta época se resumen en la consigna de la feminista radical Kate Millet: “lo personal es político”. En este sentido, la lucha se orienta a “politizar el espacio privado” (Cobo, 1998: 60), fundamentalmente, a través de la búsqueda de la identidad y del control de la propia sexualidad. En este sentido, las feministas de los 70 no se conformaban con conseguir la igualdad en el espacio público, la querían también en sus casas, concienciadas de que era en ese ámbito donde el régimen patriarcal las sometía fundamentalmente; entendían que sus relaciones sexuales estaban atravesadas por relaciones de poder. Comprendieron que la función social de esposas y madres que se les había asignado no era natural, sino una construcción basada en sus características biológicas, que contribuía a mantener la cohesión social; se hicieron conscientes de que para que los hombres pudieran desarrollarse en la esfera pública era necesario que ellas se hicieran cargo de la privada, y de que se había establecido un nuevo pacto social.

Desde esta perspectiva radical surgieron dos obras fundamentales: en 1969 *Política sexual*, de Millet y en 1970, *La dialéctica del sexo*, de Firestone, en las que se definen conceptos claves del feminismo, como patriarcado, género y casta sexual (De Miguel, 1998: 242).

El primero de los conceptos que vertebran la teoría feminista es el de **“patriarcado”**, entendido como “la hegemonía masculina en las sociedades antiguas y modernas” fruto de “una situación de dominación y, para algunas corrientes, de explotación” (Puleo, 1998: 21). En definitiva, podría afirmarse que constituye la fuente de la distribución desigual del poder entre hombres y mujeres.

En su trabajo anteriormente citado, Millet, que entiende la política como “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (1995: 68), “se propone demostrar que el sexo es una categoría social impregnada de política” (Ibíd.). La autora establece que al carácter patriarcal de todas las sociedades conocidas permite que el dominio sexual constituya la ideología “más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder” (Ibíd.: 70).

En palabras de Puleo (1998: 23), desde la perspectiva feminista radical se entiende que los hombres tienen intereses específicos que les llevan a ocupar el papel de dominadores de las mujeres: “la sexualidad (en tanto que obtención del placer) y la reproducción (producción de hijos)”.

Para Puleo, la consideración del patriarcado como una política implica descartar cualquier fundamento ontológico que lo legitime o lo explique (Ibíd.: 26).

Esta autora distingue dos tipos de patriarcado: el que se ejerce a través de la coerción, o subordinación de las mujeres a los hombres por medio de leyes y

otras prácticas culturalmente aceptadas (salarios más bajos, dificultades para terminar con la violencia por parte de sus parejas, restricciones para proceder al aborto...), y el de consentimiento, que consiste en la sumisión y/o adecuación al orden patriarcal de las mujeres mediante la modelación de sus deseos (sucede, por ejemplo en lo relativo a las relaciones sexuales y amorosas); este es más propio de las sociedades occidentales, en las que se ha reconocido la igualdad formal entre los géneros. (Ibíd.).

Fireston, en su *Dialéctica del sexo*, insta a la revolución para terminar con el patriarcado, es decir, con la división que la sociedad hace de los humanos basándose en sus diferencias sexuales, la cual beneficia a los hombres y perjudica a las mujeres; y señala, entre otros aspectos, la importancia del amor en el mantenimiento de dicha organización social.

Por otra parte, parafraseando a Cobo (1998: 55), “**la noción de género** surge a partir de la idea de que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales”. La autora añade que el principal objetivo de la teoría feminista, o de los estudios de género, es “desmontar el prejuicio de que la biología determina lo “femenino”, mientras que lo cultural o humano es una creación masculina” (Ibíd.).

Un acontecimiento histórico de especial influencia en la aparición de los estudios de género fue la revolución cultural acaecida en 1968, cuando coinciden diversos procesos revolucionarios en distintas partes del mundo: China, Italia, Francia, Checoslovaquia... todos ellos protagonizados por el proletariado y con un fin común de crítica y lucha por el cambio de las formas

de cultura dominantes, las políticas autoritarias y antidemocráticas, y las prácticas sociales del mundo capitalista.

En este momento histórico (tras la publicación en 1962 de la obra de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*, que introdujo la perspectiva histórica a la comprensión del conocimiento científico) las ciencias sociales se cuestionan la validez absoluta de los grandes modelos explicativos generales, desarrollan estudios multi/pluri/transdisciplinarios para evitar la limitación propia de la parcelación del conocimiento, y pasan, de interesarse por las grandes estructuras económicas y sociales que ostentan el poder, a hacerlo por la historia de los actores, comenzando a focalizar la atención en el estudio de las identidades y las subjetividades.

Desde la crítica feminista se revela que el conocimiento científico no es objetivo ni universal, y que en él prevalece la perspectiva androcéntrica, dominante en las estructuras de poder (Cobo, 1998: 60). A este respecto, la teoría feminista se propone escapar de la homogeneidad del discurso dominante, deconstruir y valorar los alternativos, situar la experiencia de las mujeres en el centro del proceso del conocimiento, y cuestionar las verdades únicas.

Al inundar las nuevas reivindicaciones del movimiento feminista las distintas disciplinas académicas relacionadas con el estudio de las sociedades humanas, en los años 70 nacen: la historia de las mujeres, la antropología de las mujeres, etc., con la principal motivación, en esos primeros momentos, de sacar a la luz el discurso de las excluidas.

Posteriormente, la historia de las mujeres dejó de pretender mostrar una historia paralela, para dedicarse a intentar completar la “oficial”, presentando las relaciones entre los sexos como relaciones de poder, construidas culturalmente a lo largo de la historia. En definitiva, el feminismo aportó a la historia perspectiva crítica ante los discursos dominantes, los cuales, desde la Ilustración, han cargado a las mujeres con la losa de la maternidad y de su tendencia natural a la vida doméstica y el cuidado (De la Pascua, 2004).

Por su parte, la antropología de la mujer, y otras disciplinas científicas, para evitar igualmente convertirse en un subdisciplinas académicas, pasaron de realizar estudios sobre mujeres a desarrollar estudios de género, asumiendo como objetivo prioritario el análisis de los conceptos y categorías que estructuraban el pensamiento científico, siempre dualistas (Maquieira, 2001). De los estudios orientados en ese sentido se concluye que los conceptos y categorías analizados no tienen sentido si se desvinculan de los contextos sociales e históricos en los que surgen, y que se construyen en función de las desigualdades que se pretenden perpetuar en cada momento y cada lugar.

En definitiva, “La introducción de los estudios de *género* supone una redefinición de todos los grandes temas de las ciencias sociales” (Cobo, 1998: 61) y la creación de un nuevo espacio teórico en el que mostrar y cuestionar los mecanismos de poder patriarcales y los discursos teóricos que los legitiman, con el fin de poner fin al sistema de dominación masculina (Ibíd.).

Sandra Harding expone, en defensa de la inclusión de la perspectiva feminista en el desarrollo científico, que “los compromisos con los valores y proyectos

antiautoritarios, antielitistas, participativos y emancipadores sí aumentan la objetividad de la ciencia” (1996: 25).

## **2. La construcción social del sexo, el género y la sexualidad: el “sistema sexo – género”**

Para Amorós (1992), el concepto de “patriarcado” es sinónimo de lo que Gayle Rubin denominaría en 1975 “Sistema sexo – género”. Rubin planteó en su artículo “The traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex” que el macho y la hembra de la especie humana son muy similares a nivel biológico, y que las diferencias observadas en la manera en que ambos experimentan el mundo se deben a la construcción social del género, desarrollada en función de una interpretación selectiva de la naturaleza y el cuerpo humano. La antropóloga defiende en dicho artículo que, entre todos los atributos del cuerpo humano, los que influyen en la reproducción y tienen base sexual se dotan de un especial significado; según Maquieira, porque considera que “la identidad de género, lejos de ser una expresión de diferencias naturales, supone la supresión de semejanzas naturales” (2001: 162). Rubin se refiere a la interpretación, acordada por convención social, de los aspectos biológicos del sexo y la procreación (que da lugar a relaciones desiguales por medio de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para mujeres y hombres) denominándola “Sistema sexo – género”, el cual define como “... el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1996: 37).

Diez años más tarde, Rubin criticó su propia aportación, por considerar que de ella se podía interpretar que el sexo era una realidad natural, constante y universal. Por esta razón, cuestionó toda visión del sexo como vinculada al género y, a su vez, la concepción naturalizada de la sexualidad heterosexual y reproductiva; que en su opinión se encuentra en la cúspide en la jerarquía de conductas sexuales dominante en la sociedad occidental. En conclusión, el trabajo realizado por esta autora muestra cómo sexo (características biológicas que se han dotado de una especial significación, para organizar la sociedad en función de ellas), género (roles sociales que se deben desempeñar en función de los órganos sexuales y reproductivos con lo que se nacen) y sexualidad (orientación de los deseos sexuales, también en función de las características biológicas determinantes) son aspectos independientes y su vinculación está configurada por el contexto social e histórico.

## **2.1. La construcción social del género y del sexo**

Especialmente relevantes, en este sentido, son los trabajos desarrollados por Margaret Mead en la primera mitad del siglo XX, debido a que esta investigadora es la primera en considerar las implicaciones sociales del sexo como variable en sus estudios antropológicos. Martín Casares, haciendo alusión a *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, que la autora publicó en 1935, afirma que: “Esta obra constituye uno de los textos claves en el desarrollo de las teorías antropológicas basadas en el género y muy especialmente en la propia gestación del concepto género” (Martín Casares, 2006: 100 – 101).



Concretamente, en dicha investigación, Mead describe la cultura Arapesh, la Mundugmor y la Tchambulis; las cuales conoció durante su estancia en Nueva Guinea. En ella se refleja cómo los roles que asumen mujeres y hombres en cada una de esas sociedades son diferentes; concretamente, en la primera, tanto hombres como mujeres presentan unas características similares a las atribuidas a las mujeres en la cultura occidental; en la segunda, por el contrario, ambos se asimilan a nuestros estereotipos masculinos; y en la tercera, los roles se intercambian respecto a los asumidos tradicionalmente en nuestra sociedad.

En definitiva, la obra de Margaret Mead (1929, 1930, 1935, 1949) muestra que no hay una relación natural entre el sexo y los roles que se desarrollan en sociedad (el género), sino que estos están determinados socialmente, ya que se modifican en los diferentes contextos culturales.

Posteriormente, gran cantidad de estudios antropológicos de corte feminista se focalizaron en el género; y concretamente, en mostrar el carácter no universal de la subordinación de la mujer al hombre y en esclarecer las causas por las que hombre y mujeres se posicionaban de manera desigual en sociedad. Entre este tipo de trabajos Moore (1991: 27) distingue dos perspectivas principales: la de las antropólogas marxistas, que entiende el género, y así la subordinación femenina al varón, como fruto de las relaciones sociales que se establecen, y presta especial atención a la división sexual del trabajo; y la de las autoras de tradición estructuralista, que percibe dicha relación como una construcción simbólica cultural, y cuyos estudios analizan los símbolos y estereotipos de género, entre los cuales se encuentra una gran

variedad de interpretaciones de los conceptos “hombre” y “mujer”. No obstante, también se han desarrollado investigaciones que han aunado ambas perspectivas, por considerar que no es posible entender los procesos productivos y políticos sin relacionarlos con los símbolos culturales de los contextos en los que acontecen.

Ambos grupos de investigaciones, al reinterpretar el material etnográfico elaborado en épocas anteriores, llegan a conclusiones similares, relativas a la ineficacia de la extrapolación a otras sociedades de las categorías que organizan nuestro orden social.

Respecto al primer grupo de estudios; Leacock (1972, 1978), concluye que la condición de las mujeres depende de su acceso a los recursos, de sus condiciones de trabajo y de la distribución del producto del mismo; puntualizando que no es determinante el hecho de que estas puedan concebir y criar, y que las categorías público y privado, para la clasificación de las citadas actividades, no tiene sentido en el contexto en el que desarrolla su estudio. Esta autora atribuye las desigualdades entre géneros a los procesos de colonización y establece que previamente a las sociedades de clases mujeres y hombres ocupaban posiciones diferentes, pero no desiguales. Bell, que llega a conclusiones similares en 1983, argumenta que el hecho de que mujeres y hombres habiten esferas independientes no es la causa de que se encuentren en situación de desigualdad, e igualmente, atribuye esta a los procesos de colonización. Sacks (1974, 1979), por el contrario, considera que hay muchos datos que demuestran que en muchas sociedades carentes de clases y propiedad privada, hombres y mujeres no se encuentran en situación de

igualdad; y que establece que la clave se encuentra en el acceso a los medios de producción (Moore, 1991).

En el segundo grupo de estudios, desarrollados por autoras como Ortner (1974), Rosaldo (1974) o Chodorow (1978), básicamente se reflexiona sobre si la mujer está subordinada al hombre en la mayoría de las culturas por ser considerada más cercana a la naturaleza. Lo relacionan fundamentalmente con su capacidad reproductora y con las actividades que habitualmente ha realizado, principalmente en el ámbito doméstico, también considerado como más cercano a la naturaleza; la cual el hombre siempre ha querido dominar mediante la cultura. Igualmente, se percibe a partir de estos estudios que las categorías utilizadas presentan sesgos etnocéntricos, y que no son útiles para el análisis de contextos sociales con una organización distinta.

Pero los estudios antropológicos desarrollados desde una perspectiva feminista no sólo han mostrado cómo se construye socialmente la relación entre el sexo biológico y el género, sino que han llegado a argumentar que incluso el sexo biológico es construido culturalmente.

En este sentido es determinante la aportación de Thomas Laqueur, quien investiga la construcción del sexo a través de los discursos dominantes a lo largo de la historia. Este autor defiende que el sexo se ha construido culturalmente, al dotar de significados a los cuerpos con el fin de promover determinados modelos de organización social; y en esta línea, valora la distinción analítica entre sexo y género como “precaria” (1994: 34). Al respecto afirma:

“Pero deseo mostrar, sobre la base de pruebas históricas, que casi todo lo que se desea *decir* sobre el sexo – como quiera que se entienda este – ya ha sido reivindicado para el género. El sexo, tanto en el mundo de un sexo como en el de dos sexos, depende de su situación; sólo puede explicarse dentro del contexto de las batallas en torno al género y el poder” (Ibíd.: 33).

Otra representante importante de este tipo de investigaciones es Ann Fausto-Sterling, quien desarrolla la “Teoría de los cinco sexos”, en la que expone que biológicamente es ese el número de sexos existentes. La autora explica que, además de las categorías “hombre” y “mujer”, desde la medicina también se ha reconocido la categoría “intersexual”, la cual incluye tres subgrupos principales que contienen una mezcla de aspectos biológicos “femeninos” y “masculinos”: “herms”, o verdaderos hermafroditas, que poseen un testículo y un ovario; “merms”, que tienen testículo y algunos aspectos femeninos en sus genitales, pero no ovarios; y “ferms”, que presentan ovarios y algunos aspectos masculinos en sus genitales, pero no testículos (1998: 80).

A este respecto Fausto-Sterling expone: “el sexo es un continuo vasto e infinitamente maleable que sobrepasa las restricciones incluso de cinco categorías”. Y se preocupa por el hecho de que no se haya prestado atención en las investigaciones a la “vida interior” de los sujetos de cada subgrupo (1998: 80 - 81).

## **2.2. La construcción social de la sexualidad**

Derivados de los estudios feministas que perseguían mostrar la distinción entre sexo y género y el carácter construido de estos conceptos, en los años 80

y 90 se desarrollan trabajos centrados en la sexualidad, a partir de los cuales, como sucedía en los anteriores, se ha llegado a cuestionar el binarismo y se han sobrepasado las categorías tradicionales de sexo, género y sexualidad.

Previamente, en los primeros años del siglo XX, la sexualidad se entendía directamente vinculada a la biología, el interés principal era descubrir las causas de la homosexualidad, y el objetivo, clasificar los comportamientos sexuales en normales o anormales (Maquieira, 2001: 175).

El trabajo de Freud, en parte, se desarrolla en este sentido. Este autor, tras mostrar evidencias de una sexualidad infantil activa en su obra *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), desarrolla una teoría naturalizadora de la misma, presentando una serie de estadios evolutivos que esta seguiría previamente a la represión social; hasta alcanzar su fin, que, desde su perspectiva, no es otro que el desarrollo del modelo heterosexual, genital y reproductivo. En el mismo trabajo Freud comienza a definir la normalidad sexual en función de sus “desviaciones perversas”, mostrando así el carácter construido de esta; al reflejar cómo el desarrollo de una sexualidad normativa no está asegurado de antemano, sino que debe garantizarse a través de la intervención social.

Córdoba indica que la distinción señalada por Freud entre instinto (pulsiones que persiguen la satisfacción de necesidades básicas) y pulsión (cuando éstas sólo persiguen la consecución de placer), son la marca del distanciamiento de Freud de las teorías naturalistas y biologicistas explicativas de la sexualidad (2007: 28).

Jacques Lacan se sitúa en dichos postulados, profundizando aún más en ellos. Este expone que en un primer momento demandamos los objetos que satisfacen nuestros instintos, los cuales pasan a considerarse signos del amor del otro (la madre), y que una vez que nos integramos en el orden simbólico (a través de la Ley Paterna) somos separados de la primera; lo que imposibilita el alcance del objeto de deseo. Es en este contexto donde Lacan sitúa la aparición de las pulsiones sexuales, como medio de goce ante la imposibilidad de la satisfacción de nuestros deseos. En definitiva, Lacan defiende que la búsqueda del objeto de deseo, y en concreto la sexualidad, no está regida por la necesidad fisiológica, sino por la relación con los signos o las representaciones; y en este sentido, entiende que el deseo es simbólico y, por lo tanto, construido, no natural.

Pero la concepción acerca de la sexualidad dio un giro radical en 1976, cuando Michel Foucault argumentó que esta es una construcción social. Sus principales ideas a este respecto se desarrollan en su ensayo *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*, en el que va mucho más allá de este planteamiento, al relacionarlo con una nueva concepción del poder; no en términos negativos, de prohibición y represión, sino positivos, de productividad. Mediante su método denominado “Arqueología del saber”, Foucault va sacando a la luz cómo las verdades incuestionables sobre las que se ha sustentado la sociedad en los diferentes momentos históricos, han sido constructos elaborados desde el poder con el fin de contribuir a su perpetuación.

En relación al poder, las aportaciones más destacables de Foucault hacen referencia a que éste no está en manos de una sola entidad, ni es ejercido en una única dirección, sino desde una matriz de relaciones múltiples. Igualmente, entiende este filósofo que el poder no es ejercido de manera externa a cualquier tipo de relación, sino que es inmanente a las mismas. Considera también que los sujetos de una relación de poder, son fruto de ella misma y que no hay un antes previo a dicha relación para ellos. En este sentido entiende Foucault que son las propias relaciones de poder las que producen los espacios de resistencia a su acción, que tanto poder como resistencia se nutren de la misma relación. A raíz de esta idea, Córdoba expone que, aunque diversos autores han considerado que en ella se vislumbra la condena al fracaso de cualquier tipo de resistencia:

“(…) no hay poder que pueda totalizar un campo social, que cualquier norma está necesariamente puesta en cuestión en el mismo momento y en el mismo nivel en que se afirma, y que por lo tanto las vías para el cambio social están abiertas” (2007: 31).

En base a estas premisas explica Foucault lo que él denomina “Dispositivo de la sexualidad”, y cuestiona las teorías explicativas previas relativas a este aspecto de los sujetos, las cuales se apoyaban en obras freudo-marxistas y en las que dominaba una concepción represiva del poder. Dichas teorías básicamente entendían que desde el poder se había prohibido el desarrollo de la sexualidad natural previa a la acción de él mismo, con el objetivo de que todas las energías de la población se orientaran al trabajo y la familia, estructuras en las que se apoya la sociedad capitalista. Por contra, en *Historia de la sexualidad I*, Foucault analiza los mecanismos mediante los cuales el poder ha creado seres sexuales y ha tratado como un aspecto autónomo del resto de lo social esta

parte de los sujetos y, en definitiva, cómo desde el poder se ha creado el concepto de sexualidad. El filósofo expone cómo desde el comienzo de la edad moderna (en contra de la idea tan extendida de que la sexualidad es condenada al silencio) la estrategia que se utiliza para el control social, es incentivar el discurso acerca de ella, siempre en los términos deseados desde el poder:

“(...) imagino que se acepta decir que el discurso sobre el sexo, desde hace ya tres siglos hoy, ha sido multiplicado más bien que rarificado; y que si ha llevado consigo interdicciones y prohibiciones, de una manera más fundamental ha asegurado la solidificación y la implantación de toda una disparidad sexual. Queda en pie que todo ello parece haber desempeñado esencialmente un papel de defensa. Al hablar tanto de sexo, al descubrirlo desmultiplicado, compartimentado y especificado justamente allí donde se ha insertado, no se buscaría en el fondo sino enmascararlo: discurso encubridor, dispersión que equivale a evitación” (1984: 67).

Foucault, presenta en la obra mencionada los métodos y espacios que se crean para fomentar el discurso sexual y a su vez, el control de la sexualidad:

“Ha habido históricamente dos grandes procedimientos para producir la verdad del sexo. Por un lado, las sociedades – fueron numerosas: China, Japón, India, Roma, las sociedades árabes musulmanas – que se dotaron de un *ars erotica*. En el arte erótico, la verdad es extraída del placer mismo, tomado como práctica y recogido como experiencia (...) Nuestra civilización, a primera vista al menos, no posee ninguna *ars erotica*. Como desquite, es sin duda la única en practicar una *sciencia sexuales*. O mejor: en haber desarrollado durante siglos, para decir la verdad del sexo, procedimientos que en lo esencial corresponden a una forma de saber rigurosamente opuesta al arte de las iniciaciones y al secreto magistral: se trata de la confesión” (1984: 72 – 73).

Explica cómo se produce el cambio en la forma de ejercer el poder en relación a las prácticas sexuales, pasándose de considerar determinadas prácticas como



pecados (por ejemplo la sodomía) a, la categorización de las personas en función de sus prácticas sexuales (homosexuales), y a la paralelamente a la multiplicación de las perversiones sexuales, aumentando así los ámbitos de actuación del poder. Expone Foucault:

“(…) poco a poco se constituyó un gran archivo de los placeres del sexo. Durante mucho tiempo este archivo se disimuló a medida que se constituía. No dejó huellas (...), hasta que la medicina, la psiquiatría y también la pedagogía comenzaron a solidificarlo (...) Era el momento en que los placeres más singulares eran llamados a formular sobre sí mismos un discurso verídico que ya no debía articularse con el que habla del pecado y la salvación, de la muerte y la eternidad, sino con el que habla del cuerpo y al vida – con el discurso de la ciencia” (1984: 80 – 81).

Según Weeks (1998: 29), las nuevas investigaciones sobre la sexualidad dejan de considerarla un aspecto autónomo e independiente de las normas sociales, reconocen su “variabilidad social de formas, ideologías y conductas sexuales”, y dejan de explicarla exclusivamente por su carácter represivo y liberador. Por defender el carácter construido e histórico de este concepto, Weeks no habla de sexualidad sino de “sexualidades”.

Maquieira (2001: 182) denuncia que la vinculación entre género y sexualidad (heterosexual) es fruto de los discursos patriarcales, que establecen lo que es deseable. La autora ejemplifica su afirmación presentando una breve revisión histórica de la concepción de la sexualidad femenina desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Explica que previamente al siglo XVIII esta se consideraba “voraz y devastadora”, que en los inicios del siglo XX la sexología transmitió en su discurso una nueva visión de la sexualidad basada en el principio del placer erótico en pareja (que no eliminó la posición subordinada de las mujeres), y

que en el siglo XX la sexualidad femenina se ha constituido en el apoyo fundamental de la sociedad de consumo; añadiendo:

“La sexualidad femenina ha sido limitada por la dependencia social y económica, las condiciones del matrimonio, la reproducción impuesta, y el hecho endémico de la violencia masculina” (Ibíd.)

En el mismo sentido, Fausto-Sterling expone:

“... hasta donde alcanzan los documento históricos (desde el arte primitivo hasta la palabra escrita), los seres humanos se han entregado a una variedad de prácticas sexuales, pero que esta actividad sexual está ligada a los contextos históricos. Esto es, las prácticas sexuales y su consideración social varían, no sólo con las culturas, sino con el tiempo” (2006: 27 – 28).

También Weeks distingue cinco ámbitos sociales en los que la sexualidad influye determinantemente: el parentesco y los sistemas familiares, la organización social, la organización económica, la reglamentación social y la intervención política, y el desarrollo de las culturas de resistencia. En su opinión, la importancia de estos aspectos es lo que justifica el gran control que se ejerce desde el poder a este ámbito de la vida de las personas (1998: 32 – 36).

### **3. La arbitraria relación entre sexo, género y sexualidad: otros modelos de identidad sexual**

Las afirmaciones de Rubin relativas a la independencia entre el sexo, el género y la sexualidad (los tres aspectos que configuran la identidad sexual) se confirman si focalizamos la atención en pequeños resquicios sociales, no

impregnados totalmente de la cultura occidental; o en los discursos médicos, religiosos, políticos... que han ido construyendo a lo largo de la historia las distintas sociedades occidentales.

Al relacionarse el sexo, el género y la sexualidad de forma distinta a como en nuestro contexto social se considera “natural” (configurando a hombres y mujeres), descubrimos la existencia nuevas identidades sexuales.

### **3.1. Otros modelos de identidad sexual en culturas no occidentales**

De gran interés resulta el trabajo desarrollado por Anne Bolin (1996), plasmado en el capítulo “Gender reversals & gender cultures. Anthropological and historical perspectives”, que se incorpora traducido a un libro que edita José Antonio Nieto (2003), donde muestra las cinco formas de varianza del género detectadas a nivel global (Ibíd: 231).

En primer lugar, la autora se refiere a **los géneros hermafroditas**. Lo ejemplifica haciendo alusión a los navajos (tribu norteamericana), quienes reconocen tres sexos físicos: varones, mujeres y hermafroditas; y varios géneros más: varones (muchachos), mujeres (muchachas) y *nadle*, de los que también se dan tres tipos: verdaderos *nadle* y falsos *nadle* (mujeres u hombres). Bolin señala acerca de este tercer sexo que tienen una posición social diferenciada y muy valorada, ya que asumen tareas y actitudes propias de las mujeres, pero también otras especiales.

Del mismo modo, la antropóloga alude a los *hijras*, que constituyen un tercer género entre la población de India y, al igual que los *nadle*, son intersexuales (aunque también hombres biológicos) que asumen algunos roles femeninos y otros específicamente espirituales (debido a la gran influencia de la religión hinduista, que es la que les concede legitimidad, en la cultura).

También hace referencia a los *guevedoce*, de Santo Domingo, pseudohermafroditas a los que se educaba como a una categoría de indígenas con características femeninas, de quienes se esperaba que se convirtieran en varones en los doce años. Igualmente, alude a los *kwolu-aatmwol*, educados mayoritariamente como varones, pero también, en casos excepcionales, como mujeres, de las que se esperaba que mutaran de género en la adultez, lo cual se resistían a aceptar.

De este modo la autora nos muestra cómo el sexo se construye socialmente, acercándonos a culturas en las que se reconocen más opciones de las dos que sustentan nuestra sociedad occidental.

Por otra parte, Bolin reconoce **la tradición dos-espíritus**, indicando que esta suele darse en hombres biológicos, aunque también se conozcan casos de mujeres. Señala como las principales características de estos sujetos:

“1) una posición reconocida culturalmente de género transformado y/o como un estatus adicional que incluye vestir parcial o completamente como el otro género; 2) adopción de conductas y portes asociados con el otro género o una única combinación de conducta de varón y de mujer (es decir, un estatus mixto); y 3) en ciertos casos se elige una pareja del mismo sexo fisiológico, aunque esto se discute y parece culturalmente específico” (2003: 239 – 240).

Además, explica que existe una gran variedad de “características entreveradas” en la organización del sistema de género: “reconocimientos del status a una edad temprana, ocupación del status en la edad adulta, ocupación intermitente, y complejos chamanísticos entre otras expresiones” (2003: 240).

La autora ejemplifica esta tradición haciendo referencia a los *Pima*, que habitan el sudoeste de los Estados Unidos; señalando de esta cultura que, en los casos en los que los chicos jóvenes se interesan por actividades típicamente femeninas, se les plantea una prueba extrema con el fin de determinar su identidad, lo cual se hace atendiendo a sus actitudes y no a sus genitales.

Igualmente, incluye en este grupo al *Mahu* de la Polinesia, que constituía una variante de género para los varones, asociada a prácticas homosexuales. Quienes ocupaban esta posición, desde pequeños realizaban tareas femeninas y vestían como mujeres, aunque no tenían que desempeñar este rol durante toda la vida.

Bolin hace hincapié en la posibilidad de mutabilidad del género, refiriéndose a los *xanith* omaníes, quienes, según Wikan (1997), constituyen un “tercer género (que) funciona como una “salida sexual barata” que permite preservar la pureza de las mujeres y al mismo tiempo proporciona oportunidad económica y movilidad social ascendente para los hombres” (2003: 243), quienes pueden recuperar su posición de varón. Es decir, los *xanith* (hombres biológicos), al ejercer la prostitución con otros hombres, evitan que estos mantengan relaciones sexuales con mujeres, y consiguen dinero para cuando vuelvan a adoptar un posicionamiento masculino (sin ningún estigma negativo).

Dentro de este grupo delimitado por Bolin podrían incluirse también los “muxes”, quienes constituyen un tercer género en la ciudad de Juchitán de Zaragoza, entre las poblaciones Zapotecas de Oaxaca (México). Estas son hombres biológicos que deciden asumir los roles femeninos; aunque, según Caparros (2012) no del mismo modo que lo hacen los travestis occidentales, que suelen transformarse en “hipermujeres”, sino convirtiéndose en “hiperhogareñas”, muy cercanas a sus familias y especialmente a sus madres. Gerardo Sánchez (2010: 89) indica que los “muxes” tenían la función social de iniciar sexualmente a los chicos jóvenes, debido a que no estaba aceptado que las mujeres mantuvieran relaciones sexuales antes de contraer matrimonio; esto es debido a que son personas que siempre han gozado de aceptación social.

Acerca de estas tradiciones relativas al género, Bolin afirma: “Las tradiciones dos-espíritus, en todos sus muchos géneros, demuestran que el sistema de clasificación dual occidental es sólo unos de tantos, un sistema de género cultural más”.

Seguidamente, la antropóloga menciona los **roles de género cruzado**, destacando de ellos el hecho de que el género en sí (la posición social) pueda permanecer estable, pero la actitud y la apariencia se asemejen a las del otro género (en los casos en los que sólo se reconocen dos). Indica que los ejemplos se limitan a casos en los que la varianza se produce en el género femenino y hace referencia a los *manly-heartas* de los piegan septentrionales y a las mujeres tiburón *mako* de las Islas Marquesas.

Respecto a las primeras, tienen lugar en una sociedad en la que los roles masculinos y femeninos tienen un carácter opuesto (ellos son muy agresivos, mientras ellas, muy sumisas) y algunas de las mujeres, siempre ricas y casadas (de forma similar a como sigue ocurriendo en nuestra sociedad occidental), sin dejar de ocupar su posición social asumen los roles atribuidos a los hombres. La autora las asemeja a las “marimachos” occidentales e indica que pueden adoptar las actitudes masculinas de forma permanente y que su papel no está estigmatizado.

En cuanto al segundo caso, las *vehine mako* se caracterizan por tomar la iniciativa en las relaciones sexuales heterosexuales, en las que adoptan comportamientos agresivos y vigorosos propios de los hombres.

Los casos expuestos reflejan la falta de correspondencia entre el sexo y el género, que se presupone como natural en nuestro contexto cultural, ya que en ellos las mujeres biológicas permanecen en la misma categoría de género, aunque asumiendo roles propios del otro género.

La cuarta variante de género que señala la autora se refiere a **los matrimonios entre mujeres y a los que tienen lugar entre muchachos**. Los primeros los sitúa fundamentalmente en África, puntualizando que algunos autores defienden la existencia de relaciones homosexuales entre ellas, mientras que otros las descartan. Señala, siguiendo a Evans-Pritchard, que entre los *nuer* del sur de Sudán y de Etiopía este tipo de matrimonios se dan cuando una mujer es estéril; esta, al casarse, pasa a adoptar el rol de varón y busca un progenitor para su esposa, lo que le permite convertirse en “padre”. Entre los *nandi* de Kenya, las “mujeres-marido” se encargan de las labores típicamente

masculinas; aunque no queda claro si estas llegan a asumir roles de género cruzado.

Por otra parte, la autora alude a los *azande* (de Sudán, República Centroafricana y República Democrática del Congo) para ejemplificar los matrimonios entre muchachos. Según Martin y Voorhies (1975) en la sociedad azande, los hombres ricos podían casarse con varias mujeres (incluso con niñas), de modo que muchos hombres jóvenes no disponían de mujeres con las que contraer matrimonio. Además, el jefe azande necesitaba muchos jóvenes guerreros en su corte, los cuales debían vivir apartados de sus familias. Debido a esta organización social, se permitía que los guerreros de la corte del jefe se casaran con otros hombres jóvenes que se convertían en “muchachos-esposa” y desarrollaban casi las mismas funciones que las mujeres, denominándose como tales e, incluso, manteniendo relaciones sexuales. Cuando los guerreros contaban con suficiente dinero como para comprar una esposa mujer, lo hacían y sus “muchachos-esposa” pasaban a convertirse en guerreros.

Bolin considera que el análisis de los casos etnográficos descritos puede aumentar la comprensión del género y de las “formas institucionalizadas de las pautas matrimoniales de las variantes del género” (2003: 247). En ellos podemos observar cómo se puede pasar de una categoría de género a otra, por estar estas vinculadas al estatus social y no al sexo biológico.

**Los rituales de género cruzado** son las últimas de las variantes de género que reconoce Bolin en el capítulo señalado. La autora presenta el trabajo realizado por Bateson (1958) acerca del ethos sexual de los iatmaul (de Papúa, Nueva Guinea), en el que el autor explica que cuando una persona de un género lo



necesita, adopta comportamiento del otro género recurriendo a su vestuario; cuando las mujeres experimentan el ritual se visten y actúan como guerreros, mientras que cuando lo hacen los hombres, actúan como brujas o mujeres decrepitas. Bateson relacionando este cruce de género con los rituales naven.

Igualmente, podrían incluirse en este grupo los *mohave* (indios de la California precolonizada) descritos por Martin y Voorhies (1975), quienes, del mismo modo, a través de ceremonias podían optar por representar papeles similares a los del género opuesto.

Algo similar ocurre con las “vírgenes juradas” de la zona de Los Balcanes; mujeres quiénes, debido al marcado carácter patriarcal de su cultura (Tin, 2012: 77) tienen la posibilidad de asumir los roles tradicionalmente asumidos por los hombre en la misma, vestir como ellos y equipararse a ellos también en estatus social. Según Dekker y Van de Pol (2006: 55), las mujeres pueden llevar a cabo esta asunción del género masculino, por decisión propia, a través de un juramento de soltería y castidad; pero también, en los casos en los que una familia carece de heredero varón, los padres y abuelos pueden optar por educar a una hija como si fuera un niño; igualmente, puede tener lugar cuando “el cabeza de familia” (padre o hermano) fallece, con el objetivo de que alguien continúe cumpliendo sus funciones.

A través de los casos descritos podemos observar cómo algunas sociedades, para poder mantenerse, han institucionalizado que hombres biológicos y mujeres biológicas representen el papel atribuido a los otros géneros.

### **3.2. Tres regímenes de verdad acerca de la identidad sexual a lo largo de la historia**

Merece especial atención el trabajo desarrollado por Francisco Vázquez, en el que muestra de forma muy gráfica cómo los diferentes discursos dominantes a lo largo de las distintas épocas históricas han transformando las concepciones acerca de las identidades sexuales, legitimando unas y deslegitimando otras, en función de las características de cada organización social. Vázquez (2009) distingue concretamente tres regímenes de verdad<sup>2</sup> en relación a la identidad sexual a lo largo de la historia.

En primer lugar, Vázquez identifica el que denomina el **Régimen del “sexo estamental”**, cuya concepción de la identidad sexual se refleja en los textos médicos de los siglos XVI y XVII, además de en la literatura de viajes y maravillas, en la alquimia, en los discursos jurídicos y en la teología.

Este régimen es característico de las sociedades de órdenes, lo que implicaba que tener un sexo u otro se considerara como pertenecer a estamentos diferentes. Por este motivo, explica Vázquez, eran comunes los cambios de sexo; habitualmente de hembra a varón, ya que era este sexo el que contaba con más privilegios. Durante la vigencia de este régimen, la determinación del

---

<sup>2</sup> Francisco Vázquez (2007: 77), explica el concepto de régimen o juego de verdad aludiendo a Foucault, el cual lo sitúa, “no en el nivel de las proposiciones – descripciones que pueden ser verdaderas o falsas – sino en el nivel de lo que él llama “el enunciado”. Expone que “proferir un enunciado es validar un cierto régimen o juego de verdad. Los enunciados son validaciones que efectúan, realizan cierto régimen de verdad al ser pronunciadas”. Añade además, que “las proposiciones son descripciones falsables”, mientras que “Las proposiciones gramaticales análogas a los enunciados de Foucault, no son falsables, sino que se dan por sentadas”.

sexo biológico no pretendía descubrir la verdadera personalidad de los sujetos, sino posicionarlos en la jerarquía social; lo que promovía los fraudes y usurpaciones de identidad (2007: 83).

Acerca de esta época expone Laqueur:

“Ser hombre o mujer significaba tener un rango social, un lugar en la sociedad, asumir un rol cultural, no *ser* orgánicamente de uno o del otro sexo. En otras palabras, con anterioridad al siglo XVII, el sexo era todavía una categoría sociológica y no ontológica” (1994: 27 - 28).

Thomas Laqueur, trató de demostrar que hasta el siglo XVIII (hasta la Ilustración) predominó en Occidente el discurso médico de matriz galénico-hipocrática, el cual defendía la existencia de un único sexo, el del varón.

“Los médicos del Renacimiento entendieron que sólo podía haber un sexo. Por otra parte, era manifiesto que había al menos dos sexos sociales con derechos y obligaciones radicalmente diferentes, que en algún modo se correspondían con niveles más o menos elevados de la escala corporal del ser” (Laqueur, 1994: 234-235).

Según este modelo explicativo, el varón de aspecto masculino sería el más perfecto de los sexos, mientras que la hembra con características muy femeninas, era considerada el varón más imperfecto; y entre ambos sexos se contemplaba la existencia de hermafroditas, hombres menstruantes, mujeres barbudas, etc. Laqueur afirma al respecto: “... el órgano femenino es atraído a la órbita metafórica del varón, no con intención de afirmar la semejanza, sino para insistir en que toda diferencia encaja en la escala vertical del hombre” (1994: 197).

Durante el periodo de vigencia de este régimen de verdad, el sexo (al igual que toda la naturaleza) era entendido desde una perspectiva teológica, lo que

explica que; a pesar de que la voluntad divina se orientaba a la procreación humana, para lo que eran necesarios hembras y varones; la misma omnipotencia de Dios permitiera la existencia en la naturaleza de figuras sexuales intermedias y de cambios de sexo.

Este régimen de verdad en relación a la identidad sexual se mantuvo vigente hasta el siglo XVIII, época de las revoluciones liberales y de la Ilustración, cuando la razón y los argumentos científicos comienzan a primar sobre los teológicos, y a su vez, desaparecen las sociedades estamentales. En este momento, la concepción del sexo como estamento pierde su sentido y se empiezan a justificar las desigualdades sociales entre mujeres y hombres en base a sus diferencias biológicas.

Es cuando Vázquez identifica el **Régimen del “verdadero sexo”**. Al trasladarse el centro de interés para la ordenación de la sociedad, a las diferencias biológicas, éstas se utilizaron como argumento (en el momento histórico en el que se proclamaron “Los Derechos del Hombre y del Ciudadano”) para la exclusión del ámbito de la ciudadanía, de las mujeres, los extranjeros y resto de personas de etnias consideradas inferiores. Es en este momento histórico cuando la sociedad queda dividida en un ámbito público, destinado a los varones, y otro ámbito privado, destinado a las mujeres.

En el caso de la diferenciación entre sexos, según indica, fueron los peritos forenses quienes “se empeñaron en encontrar una técnica de diagnóstico que permitiera cifrar sin error cuál era el verdadero sexo de los individuos más allá de su apariencia orgánica o moral dudosa” (2009: 9).

En un primer momento, la técnica utilizada para este cometido (impulsada por Henry Marc sobre 1817) se apoyaba en el examen morfológico de los genitales externos; pero pronto se percibió la ineficacia de esta técnica. A finales del siglo XIX comenzó a extenderse por Francia y Gran Bretaña una nueva técnica presentada por Theodor Klebs, que consistía en un análisis histológico de las gónadas. Paralelamente se desarrolló una técnica de cirugía exploratoria denominada “laparotomía”, que en 1915 se complementó con las biopsias. Posteriormente se procede a la determinación del “verdadero sexo”, a partir del análisis de las secreciones internas provocadas por la dinámica hormonal, que comenzaron a tenerse en cuenta en 1906 y, fundamentalmente, a partir de 1915 con la obra del Blair Bell. En 1917 establece Francisco Vázquez el momento histórico en el que se empieza a hablar de intersexualidad. Posteriormente se trató de establecer el verdadero sexo mediante estudios cromosómicos (2009: 9).

Ante la ineficacia de las diferentes técnicas para determinar el “verdadero sexo”, según Vázquez, se comenzó a hablar de “sexo conveniente” al final de la década de los cincuenta. En esta época se empieza a aceptar la propuesta promovida por John Money, de no correspondencia entre “la determinación científica del sexo (...) y la asignación efectiva del sexo”, más vinculada al aprendizaje psicosocial. Sitúa aquí Vázquez el comienzo del nuevo régimen de verdad (2009: 10).

El dominante en nuestra sociedad actual es el **Régimen del “Sexo simulacro”**. En este se considera que el “verdadero” sexo es el psicológico, el que se quiere representar socialmente, el género (que obligatoriamente en nuestra sociedad

debe ser binario) y no el sexo biológico. Una de las “verdades” que sustenta nuestra sociedad occidental actual, es que ésta está formada por hombres y mujeres, a quienes se categoriza en función de sus genitales, esperando que desarrollen características psicológicas que les lleven a actuar de manera complementaria ante las distintas situaciones sociales. A su vez, es ampliamente aceptado en las últimas décadas el hecho de que todos los sujetos (al menos, la mayoría) pertenecemos a uno u otro grupo, aunque nuestro físico a veces no se corresponda con el modelo “femenino” o “masculino” estipulado. Para permitir el acceso a identidades “coherentes” y “estables” (en las que el sexo biológico vaya unido al género esperado) en nuestro contexto social se propone la cirugía de reasignación sexual; ya que se entiende que es la biología la que está defectuosa.

A este respecto, Szasz afirma en 1976:

“En sociedades en las que el género se expresa bipolarmente, con rigidez, no hay opciones intermedias. Se es masculino o se es femenina, de lo contrario surgen las dificultades para el/la “mezclador/a de géneros” y el estigma social” (En Nieto, 1998: 24).

En este contexto sitúa Francisco Vázquez el surgimiento del colectivo categorizado como transexual, destacando que este se encuentra dividido. El autor indica que entre estas personas, hay algunas que tienen una concepción más esencialista de la identidad sexual, que asumen el modelo biomédico, y para quienes la transexualidad es una enfermedad que se resuelve mediante la reasignación de los órganos sexuales; y otras con la opinión contraria, quienes rechazan la dicotomía sexual y, por tanto, la patologización. En base a la oposición conceptual experimentada por este colectivo, Vázquez distingue

entre personas: “transexuales”, que viven su situación como patológica, y “transgeneristas”, contrarias a la patologización y defensoras de la transgresión del binomio hombre-mujer (2009: 6).

#### **4. La imposición de la heterosexualidad: el amor**

En nuestro contexto social occidental actual, al igual que se ha naturalizado la distribución binaria de los humanos, en hombres y mujeres, y la desigual posición de ambos géneros, se ha naturalizado la heterosexualidad; que es la que realmente mantiene dicha organización social. Al utilizar este concepto lo hago en el mismo sentido que Oscar Guasch en la obra que publica en 2000, *La crisis de la heterosexualidad*, refiriéndome a un estilo de vida concreto que se presupone para todas las personas, y no a únicamente a unas determinadas prácticas sexuales:

“La heterosexualidad, más que una forma de amar, es un estilo de vida. Un estilo de vida que ha sido hegemónico en los últimos 150 años. Durante más de un siglo, casarse y tener hijos, que a su vez se casen y los tengan, ha sido la opción socialmente prevista para el conjunto de la sociedad” (2007: 24 - 25).

Además, este autor, puntualiza que dicho estilo de vida es producto de un proyecto político que se nos impone desde las estructuras de poder:

“Hay que entender la heterosexualidad como un proyecto político que las clases dominantes del siglo XIX ponen en marcha con el objetivo de uniformizar a la población y facilitar de este modo su control” (2007: 77).

Igualmente, comparto el planteamiento que desarrolla Monique Wittig en *El pensamiento heterosexual*. Esta, desde una perspectiva política y filosófica que ella misma denomina “lesbianismo materialista”, define la heterosexualidad “como un régimen político que se basa en la sumisión y la apropiación de las mujeres” (2010: 15).

Diversos autores señalan la aparición del régimen heterosexual en el siglo XIX, en el periodo histórico en el que Vázquez sitúa el Régimen de Verdad del Verdadero Sexo; cuando el discurso médico le roba el protagonismo al religioso y los que anteriormente eran considerados pecadores, sodomitas, pasan a convertirse en enfermos, homosexuales; en una época en la que “las disidencias sociales se taxonomizan en el Código Penal” (Guasch, 2007: 65). También Guasch, atendiendo a Tardieu (1882), identifica “el primer intento serio de control de la sexualidad no convencional por parte del saber médico (...) en 1857” (Ibíd), cuando el citado autor publica su *Estudio médico-legal sobre los delitos contra la honestidad*. Por su parte, Wittig (2010) también puntualiza que la heterosexualidad sólo ha existido como contrapartida a la homosexualidad.

En la misma línea, Guasch indica que previamente al nacimiento de la heterosexualidad, las principales características de esta ya se daban; refiriéndose al sexismo, la misoginia, la homofobia y (en menor medida) el adultismo. El autor aclara que estas características propias de la heterosexualidad vertebran el modelo de sexualidad que defiende el cristianismo. Y añade que:



“La defensa del matrimonio y de la pareja estable, la interpretación masculina de la sexualidad de la mujer, la condena de las disidencias sexuales y la sexualidad coitocéntrica y reproductora también son características de la heterosexualidad que el cristianismo asume previamente” (2007: 39).

Wittig, presta una especial atención al tema de la maternidad, que concibe como la forma más importante de sometimiento de las mujeres, que se ven condenadas a la reproducción de la sociedad. En sus propias palabras:

“La obligación de reproducción de “la especie” que se impone a las mujeres es el sistema de explotación sobre el que se funda económicamente la heterosexualidad. La reproducción consiste esencialmente en este trabajo, esta producción realizada por las mujeres, que permite a los hombres apropiarse de todo el trabajo de las mujeres” (2010: 26).

El planteamiento de Wittig correlaciona con otra afirmación de Guasch, que afirma que la heterosexualidad surge por la necesidad de mano de obra que mantenga la sociedad industrial: “se trata de producir hijos que produzcan hijos” (2007: 25).

Además, Wittig destaca del sistema heterosexual lo que adelantaba al inicio de este epígrafe; que es el que ha producido la diferencia entre los sexos, y, en general, las desigualdades entre las personas que necesita para sostenerse. Concretamente enuncia:

“En efecto, la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. Esta necesidad del otro/diferente es una necesidad ontológica para todo el conglomerado de ciencias y de disciplinas que yo llamo en pensamiento heterosexual. Ahora bien, ¿qué es el otro/diferente sino el dominado? Porque la sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos

otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en situación de dominados” (2010: 53).

Esta autora también alude al *Contrato social* de Rousseau para identificarlo con el régimen heterosexual, por consistir ambos en un conjunto de reglas y convenciones que se dan por supuestas a pesar de no haber sido formalmente enunciadas. Wittig (2010: 69) denuncia que a las mujeres se las haya convencido de que ellas deseaban ese contrato social que se les ha impuesto y que las excluye.

A partir de las citadas premisas, Wittig propone un modelo de carácter separatista; establece que si todas las identidades reconocidas por el régimen heterosexual (mujer y hombre) contribuyen a la reproducción de dicho régimen, éste sólo podrá cuestionarse mediante el rechazo a dichas identidades.

Sin embargo, las palabras de Guasch nos llevan a pensar que, en líneas generales, sucede lo contrario. Este defiende que en nuestros días el “estilo de vida” heterosexual ha sido asumido por quienes se definen como homosexuales, ya que estos reivindican para sí: poder casarse, adoptar hijas e hijos, cobrar pensiones... Abandonando de este modo el carácter alternativo y revolucionario que anteriormente ostentaban (2007:26).

#### **4.1. Las masculinidades**

La afirmación de Wittig, previamente expuesta, acerca de cómo la heterosexualidad oprime a todos los que están en posición de dominados, entre ellos a hombres (2010: 53), nos lleva a hacer referencia a diversos estudios acerca de las masculinidades; y en primer lugar, al trabajo desarrollado por Connell, cuya aportación más destacable es el concepto de “masculinidad hegemónica”.

Connell (1995) explica cómo la masculinidad se construye en interacción con diversas masculinidades y feminidades, erigiéndose uno de esos modelos como el dominante en cada contexto social e histórico; lo que indica que dichos modelos no son rígidos ni estables, sino que se mantienen gracias a los discursos, que, a su vez, definen las “otras masculinidades” y “otras feminidades”, las cuales se encuentran en posiciones marginales y subordinadas. Este concepto, acompañado por su marco teórico, es especialmente importante porque ha sustentado la mayoría de las investigaciones acerca de la configuración de los diferentes modelos de masculinidades y feminidades en el ámbito escolar desde mediados de los años noventa.

Martín Casares señala que “desgraciadamente, parte de las investigaciones antropológicas sobre masculinidades han sido realizadas al margen de los estudios de género, con un profundo desconocimiento de las teorías desarrolladas y, a veces, incluso con un cierto desprecio por las feministas” (2006: 267). No obstante, en los años 90 comienzan a desarrollarse gran cantidad de trabajos que señalan la necesidad de deconstruir los modelos

masculinos; por considerar que también son fruto de las estructuras patriarcales, que están directamente asociados a la agresividad y desvinculados de la afectividad, y que, en consecuencia promueven vivencias injustas y desiguales, tanto en los sujetos que los representan como en el resto.

Miedzan (1995), en *Boys will be boys*, centra su atención en la violencia asociada al modelo de masculinidad hegemónico y, al igual que en las investigaciones anteriormente presentadas, muestra cómo esta no es natural sino construida socialmente, a la vez que anima a la construcción de nuevos modelos de masculinidades. En la misma línea se manifiestan diversos autores, entre ellos Connell o Bonino, en el trabajo compilado por Carlos Lomas (2003) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, donde analizan desde diversas perspectivas cómo se construyen socialmente las identidades y subjetividades masculinas.

Uno de los mayores representantes en nuestro país de los estudios de género relativos a las masculinidades es Luis Bonino, quién explica que frente a los cambios femeninos, los hombres de los países occidentales desarrollados, se van agrupando desde los años 80 en diferentes “movimientos”, que progresivamente van cobrando importancia, con la intención de dar respuesta a la pregunta ¿qué es ser un hombre hoy?

Concretamente, en 1998, este autor categoriza los diversos movimientos masculinos en: profeminista, antisexista; “mitopoético”; de “las terapias de la masculinidad”; de “los derechos del hombre” y “fundamentalismo masculino”. Aunque, independientemente de los movimientos citados – de los cuales sólo

comparte ideología con los que fomentan el “acercamiento y reconocimiento con intercambio cooperativo desde una óptica igualitaria de búsqueda del bienestar compartido” –, distingue cuatro posturas en relación a las nuevas masculinidades: a favor del cambio con propuesta de trato igualitario, lo que supone que ellos tienen la responsabilidad de cambiar; a favor de cambio pero con conductas utilitaristas o delegando en las mujeres toda la iniciativa e intercambiando los roles tradicionales; ambivalentes, predominantemente favorables o de indiferencia ante los cambios femeninos, mientras éstos no cuestionen sus derechos; en contra o ambivalentes respecto a los cambios que según ellos atentan contra las relaciones y distribución en los espacios “naturales” de mujeres y hombres.

En esta misma línea desarrolla uno de sus trabajos sobre la masculinidad Rafael Montesinos, *Las rutas de la masculinidad* (2002), acerca de la crisis de identidad experimentada por los varones a consecuencia de los cambios acaecidos en las relaciones entre los géneros, y el surgimiento de nuevos modelos de paternidades y de sexualidades.

Recurriendo de nuevo a Bonino, merece especial atención el concepto que el autor denomina en 1996 “micromachismos”<sup>3</sup>; mediante el cual nos alerta de que en la práctica cotidiana tienen lugar abundantes conductas que impiden la igualdad entre los género, la cuales, en muchos casos, pasan desapercibidas; siempre que no lleguen a la violencia extrema. Bonino defiende hacer visibles dichas conductas que, sin ser muy notables, limitan la autonomía y la dignidad

---

<sup>3</sup> Atendiendo a la concepción Foucaultiana de “micro” como capilar, casi imperceptible, en los límites de la evidencia.

de las mujeres, con el objetivo de neutralizarlas. Al igual que el resto de desigualdades que se producen entre mujeres y hombres, Bonino identifica los “micromachismos” como fruto de la cultura androcéntrica que otorga todo el poder al hombre y se lo niega a la mujer, que habitualmente necesita de la aprobación del primero.

#### **4.2. Las maternidades**

En alusión a las afirmaciones de Guasch, que indica que el régimen heterosexual nos impone una sexualidad coitocéntrica y reproductiva, e igualmente, a las afirmaciones de Wittig acerca de la explotación a la que el régimen heterosexual somete a las mujeres, debo hacer referencia al concepto de maternidad; otro aspecto que ha sido naturalizado por nuestra cultura, debido a que fundamenta nuestro orden social.

Atendiendo a Moore (1991: 38), el hecho universal de que las mujeres puedan engendrar hijos, unido al discurso dominante, hizo considerar a muchos antropólogos que la unidad básica de la sociedad era la de “madre-hijo”; considerándola la relación de parentesco que mejor expresaba la realidad biológica y, por lo tanto, la más natural e incuestionable.

Sin embargo, en diversos estudios realizados desde la corriente crítica feminista en antropología social se demuestra que la maternidad no implica procesos naturales (concebir, parir...), que también es construcción social. De nuevo Moore afirma que la sociedad occidental había definido a las mujeres como dependiente del concepto de madre, pero que en otras culturas estas

categorías no están relacionadas de la misma manera, y en algunas ni siquiera se vincula a las mujeres con el ámbito doméstico. Expone que las madres no son las únicas responsables del cuidado de los hijos e hijas, que las unidades domésticas no tienen por qué construirse en torno a la unidad madre-hijo, y que en algunas sociedades el concepto de madre no se basa en el amor maternal, el cuidado, etc. (1991: 39).

Esta autora (1991: 42) argumenta sus afirmaciones aludiendo a las conclusiones extraídas por Ariés (1973) y Drummond (1978), en las que se alude al papel de las “nannys”; quienes durante el siglo XIX y parte del XX realizaron en las casas de las familias de clase alta y media de Inglaterra las funciones actualmente atribuidas a las madres. Igualmente se apoya en Boom (1974), quien explica que estas fueron precedidas por las nodrizas, las adopciones o los aprendices. Igualmente atiende a Gathorne-Hardym (1972), que afirma que “muchos niños querían a su nanny, y con razón, más que a su madre”, cuestiona que la base del núcleo doméstico sea la unidad madre-hijo/a, y rebate la especial relación entre dicha unidad y un espacio físico concreto en el que desarrollar las funciones maternas, argumentando que las habitaciones de los infantes solían estar separadas del resto de la casa para evitar ruidos y demás molestias.

Moore (1991: 43) vuelve a recurrir a Drummond para ejemplificar que los hechos biológicos de la maternidad pueden implicar a toda una comunidad, y no sólo a las mujeres que los experimentan en sus cuerpos; y que en muchas sociedades el concepto de mujer no está determinado por la maternidad, la fertilidad o la crianza. Hace referencia a la “cuvada”, definida por Paige y Paige

(1981: 189) como “la observancia por parte del hombre de una serie de tabúes dietéticos, de restricciones de determinadas prácticas, y en algunos casos de la reclusión durante el periodo de parto y posparto de su esposa”; esta práctica es entendida por algunos autores como “la afirmación de la paternidad social” o “el reconocimiento del papel del marido en el alumbramiento”.

Como indicaba al inicio de este apartado, a pesar de lo que nos revelan estas aportaciones teóricas, Del valle y otras (2001) denotan que la maternidad sigue siendo uno de los aspectos vinculados al género que siguen más naturalizados y que configura la identidad femenina, junto a otras formas de realización persona:

“El peso definidor de la maternidad y especialmente la asunción de que es una opción personal sin que se reconozca la responsabilidad social de la continuidad de la especie, actúa de barrera a la emergencia y permanencia de nuevos modelos.” (Ibíd: 231).

#### 4.3. El amor

Especialmente necesario es detenernos en el tema del amor, la emoción por excelencia que sustenta el sistema heterosexual, el cual suele motivar que las mujeres asuman gustosas su papel de “reproductoras de la especie” (en palabras de Wittig) e, incluso, la dominación masculina.

En este sentido destaca la obra publicada por Jónasdóttir en 1991: *Love power and political interests. Towards theory of patriarchy in contemporary western societies*, la cual coincide en algunos de sus planteamientos con el trabajo de Wittig; ya que ambas se desarrollan desde una perspectiva materialista y se



focalizan en la temática central del feminismo radical, la sexualidad (concretamente, el trabajo de Jónasdóttir se inspira en el capítulo sexto, el dedicado al amor, del libro de Firestone: *La dialéctica del sexo*); aunque Jónasdóttir se limita a las relaciones heterosexuales<sup>4</sup>.

En dicha obra, la autora reflexiona sobre los motivos por los que las mujeres siguen estando en situación de desigualdad frente a los hombres en nuestra sociedad actual; es decir, sobre “cómo se estructura y reproduce el patriarcado en la sociedad occidental actual, formalmente igualitaria” (Jónasdóttir, 1993: 302). Para ello, como adelantaba, relaciona las teorías marxistas, que a su entender constituyen la tradición de pensamiento más adecuada para llevar a cabo el análisis de las relaciones entre los sexos, con las feministas.

A partir de ahí, centra su análisis en el amor, entendiéndolo como estructurador de las prácticas de relación socio-sexual que “explotan” a las mujeres en las sociedades occidentales formalmente igualitarias. Para ello define:

“(…) el poder del amor, entendido como una capacidad humana de actuación creativa y alienable que utiliza la gente para actuar sobre la propia materia humana y la del otro (cuerpo y alma). La principal situación de poder en la que se efectúa esta explotación es en las relaciones persona a persona entre mujeres y hombre, es decir, en el nivel social existencial” (1993: 127).

Profundizando en lo relativo a las prácticas de relación socio-sexual vertebradas por el amor que sitúa a las mujeres en situación de subordinación, Jónasdóttir puntualiza que la sexualidad, determinada socialmente, es utilizada

---

<sup>4</sup> Entre mujeres y hombres.

para producir y reproducir la especie<sup>5</sup> (1993: 155); y distingue como los dos componentes principales del amor: el cuidado y el éxtasis; los cuáles se encuentran en continua contradicción en las relaciones heterosexuales (Ibíd.: 166):

“Cuando las mujeres (libres e iguales desde el punto de vista formal y legal) y los hombres como individuos se *encuentran* como sexos, las condiciones sociales dentro del sistema en las que ocurre este *encuentro* no son iguales. Se “fuerza” a las mujeres a entregarse al amor solícito para que el hombre pueda vivir o experimentar el éxtasis. Pero no es legítimo para las mujeres practicar el éxtasis en sus propios términos, es decir, como seres sexuales autodirigidos y autoafirmados que, al hacerlo necesitan el cuidado de los hombres. La posición de los hombres en el sistema, por otra parte, los hace presa de un deseo de éxtasis sin límite (como medio de autoafirmación y de expansión personal), mientras que la práctica del amor solícito en sus relaciones con las mujeres se experimenta en general como cargas y coacciones, como una pérdida de tiempo y energía que debe “economizarse”. Así, aún cuando una mujer no “se las arregle con el papel de objeto deseado”<sup>6</sup> (...), la probabilidad de que sea capaz de vivir/realizar esta confianza es bastante pequeña” (Ibíd.: 157).

La autora considera, de este modo, que el patriarcado es mantenido y perpetuado en las sociedades occidentales por el sistema matrimonial; el cual constituye un contrato similar al laboral, que genera relaciones supuestamente libres, pero desiguales:

“De este modo, se considera el matrimonio como un juego de normas institucionalizadas concernientes a la posesión de bienes sexuales y personas con género. Estas normas operan en las relaciones hombre-mujer a lo largo de toda la sociedad y no sólo entre las parejas casadas particulares” (Ibíd.: 320).

---

<sup>5</sup> Al igual que Wittig.

<sup>6</sup> Barbara Sichtermann (1983 – 1986: 11)

En nuestro país, M<sup>a</sup> Luz Esteban, Rosa Media y Ana Távora también han desarrollado trabajos en relación al amor, estos, centrados en el carácter emocional de este concepto. En ellos analizan desde una perspectiva interdisciplinar el modo en que los discursos contribuyen a la construcción de las identidades y las subjetividades femeninas, siempre subordinadas a las masculinas en nuestra organización social.

Gran parte de dichos estudios son derivados de la investigación financiada por el Instituto de la Mujer denominada “Amor, salud y desigualdad: identidades de género y prácticas de mujeres”, desarrollado entre 2004 y 2007; la cual parte de la consideración de que:

“Lo que se suele denominar también amor romántico o pasional, tanto por su conceptualización como por la educación y experiencias amorosas que promueve es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres” (Esteban y Távora, 2008).

Estas autoras consideran que en general el amor se idealiza o se esencializa por el papel fundamental que tiene en la configuración de las emociones que construyen la subjetividad occidental y en la organización del sistema, sustentado en el matrimonio (Esteban y Távora, 2008; Esteban, 2008). En este sentido, Esteban afirma que:

“Adentrarnos en la deconstrucción del amor es, por tanto, un ejercicio crítico y de humildad cultural al mismo tiempo, no porque deje de manifiesto que el enamoramiento como tal es sobre todo una “ficción” cultural, que es lo que es, sino porque ponga sobre la mesa los peligros de ciertas ficciones que no hacen más que sustentar desigualdades sociales, y abogue por evaluarlas, redimensionarlas y/o transformarlas en otras más igualitarias y justas, lo que no significa en absoluto que tengan que ser menos pasionales” (2008: 159).

La autora señala que los sujetos occidentales se construyen determinados por las categorías: sexo, clase y etnia; y marcados por la división entre el ámbito público y privado; y que, concretamente, la subjetividad femenina se orienta a la especialización en dicho ámbito privado y en los aspectos emocionales.

Para mostrar cómo se construye la subjetividad femenina, de manera que las propias mujeres contribuyan a perpetuar su posición desigual frente a los hombres (Almudena Hernando, 2000: 10). Esteban y Távora (2008: 62) hacen referencia a diferentes estudios de carácter feminista desarrollados desde el Psicoanálisis y la Psicología Social.

En primer lugar aluden a Sáez Buenaventura (1993), que señala que en las mujeres se potencian los rasgos psicológicos de debilidad y la derrota, mientras que en los hombres se fomenta la prepotencia.

Continúan atendiendo a las investigaciones de Dio Bleichmar (1993) acerca de la influencia de la mirada masculina en la configuración de los deseos femeninos, a partir de la cual, la autora concluye que:

“El solo hecho de que la feminidad nos constituye con una identidad, prevalentemente centrada en un ser para ser percibido, para ser mirado, tiende a colocarnos en un estado de permanente inseguridad corporal y, simultáneamente, de alienación simbólica” (Dio Bleichmar 1993: 188. En Esteban 2008: 63 – 64).

A estas conclusiones suman Esteban y Távora las extraídas por Mabel Burín (2003: 36), que establece que a los hombres se les ha adjudicado el poder racional, mientras que a las mujeres, el poder de los afectos; distribución a la que la autora atribuye el surgimiento de deseos específicamente femeninos centrados en la maternidad. Además, indican Esteban y Távora, esta asociación

de las mujeres con el poder afectivo hace que estas desarrollen relaciones íntimas centrales en la construcción de sus identidades; relaciones que Baker Miller (1992) denomina “de afiliación servil” (En Esteban y Távora, 2008: 64), por caracterizarse por el intento de garantizar el amor a través de la satisfacción de las necesidades de los otros. En base a esta idea Baker acuña el término “yo en relación”.

Avanzan Esteban y Távora en la explicación de la subordinación de la subjetividad femenina haciendo referencia a las aportaciones de Levinton (2000), quien a través del estudio del “superyó femenino” analiza las necesidades de apego en la construcción del mundo relacional de las niñas, caracterizado por la dependencia. Levinton se centra en las relaciones de las niñas con sus madres, en las cuales aprenden a sentirse bien siendo “buenas”, obedeciendo. La autora establece que este modelo relacional se reproduce en sus relaciones amorosas posteriores.

Concluyen esta fundamentación, Esteban y Távora, aludiendo a Benjamin (1996), quien saca a la luz la lucha que experimentan las mujeres entre el deseo de reconocimiento por parte de las otras personas y su propio deseo de autoafirmación, el cual puede peligrar cuando se enfrenta a suficientemente poderoso.

Por otra parte, estas autoras explican que nuestra organización social está caracterizada fundamentalmente por la vinculación entre amor y matrimonio. Esteban y Távora establecen que:

“De esta forma los antiguos lazos comunitarios se convierten en un espacio cargado de sentimiento, para lo que se da también una cierta

domesticación de la sexualidad (Esteban, Medina y Tábor, 2005). Todo ello dentro de un sistema de heterosexualidad obligatoria y compulsiva como el que tenemos (Rich, 1980: Butler, 1993; Jónasdóttir, 1993)” (Esteban y Tábor, 2008: 60).

Esta idea la presenta muy gráficamente Stephanie Coontz (2006) en su: *Historia del matrimonio. Cómo el amor conquistó el matrimonio*, donde refleja el significado que ha ido adquiriendo la institución en cuestión a lo largo de la historia, vinculándose cada vez más al sentimiento amoroso. De especial interés resulta el capítulo en el que muestra el paso que se produjo en el siglo XX del matrimonio sentimental al sexual. En él explica cómo en las primeras décadas de dicho siglo mujeres y hombres dejaron de desarrollar sus vidas en esferas diferenciadas, en parte gracias al movimiento sufragista; y cómo este gran avance social dio lugar una nueva modalidad de sumisión femenina, al debilitarse las redes de apoyo y la complicidad entre mujeres, y orientarse toda la existencia femenina a la formación y mantenimiento de una relación heterosexual idílica:

“En realidad, la presión que se ejercía sobre las parejas para que pusieran el matrimonio en el lugar prioritario de sus vidas condujo a muchas mujeres a hacerse aún más dependientes de su relación con los hombres. Quienes proponían la sexualidad y el matrimonio “moderno” miraban con profunda desconfianza los vínculos demasiado íntimos entre las mujeres. En la década de 1920, las amistades femeninas profundas que habían sido una parte tan importante de la cultura femenina del siglo XIX estaban mal vistas” (2006: 269).

Esteban y Tábor (2008) y Esteban (2008), aluden a los planteamientos de Anthony Giddens (1995) y Ulrick y Elisabeth Beck-Gerhshheim (1998), quienes consideran que los cambios que se están dando en las relaciones amorosas y en las organizaciones familiares (familias monoparentales, homosexuales...)

están contribuyendo a que estas sean más democráticas y emancipadoras, y posiblemente, a su alejamiento del romanticismo; argumentación que las autoras, en la línea de Langford (1999), no comparten.

Según Guiddens (1995) en nuestra sociedad actual el “amor confluyente” va sustituyendo progresivamente al “amor romántico”, debido a la emancipación sexual femenina. Para Guiddens, este nuevo modelo de amor “choca con las expresiones de “para siempre”, “sólo y único”” (Ibíd: 63), propias del amor romántico. Comparando ambos tipos de amor, expone:

“De facto, sin embargo el amor romántico está profundamente tergiversado en términos de poder. Los sueños de amor romántico han conducido muy frecuentemente a la mujer a una enojosa sujeción doméstica. El amor confluyente presupone la igualdad en el dar y recibir emocional, cuanto más estrechamente se aproxima un amor particular al prototipo de la relación pura” (Ibíd: 64).

Además, este autor considera que el amor confluyente no se limita a la heterosexualidad, sino que ha sido asumido en las relaciones homosexuales, en las que también se reproducen los patrones de conducta similares a los de feminidad y masculinidad.

Esteban, Medina y Távora confirman a través de la investigación que desarrollan entre 2004 y 2007 con mujeres en tratamiento por un problema de salud mental y mujeres feministas, que en las vidas de estas el amor era una cuestión central, y que sus experiencias no se correspondían con el ideal romántico: que en ocasiones el amor les había proporcionado satisfacción y plenitud y en otras, sufrimiento. Además, se hacen eco de la presión que el contexto cercano ejercía sobre estas mujeres para que buscaran pareja y de la

consideración generalizada de la ausencia de esta como una carencia (Esteban, 2007: 163). Esteban (Ibíd), puntualiza que sólo una de estas mujeres se autocorrigió cuando identificó el no mantener una relación amorosa con estar sola.

Y es que este es uno de los discursos más difundidos en relación al amor y al matrimonio de los que contribuyen a la construcción de las identidades y subjetividades femeninas, del cual se ocupa Martín Gaité en su: *Usos amorosos de la postguerra española* (2001), en la que dedica un capítulo a “la solterona”. No obstante, Del valle y otras (2001) afirman que en los inicios del siglo XXI, el grupo de iguales cobra gran importancia para las mujeres, que se convierte en la vía de escape de las responsabilidades domésticas.

Esto es debido a que la pareja es uno de los mitos del amor romántico que, junto a otros muchos, inunda nuestra cultura. Yela (2003: 264) define estos mitos como: “El conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “verdadera naturaleza” del amor” (En Ferrer, Bosch y Navarro, 2010: 7) e identifica, además del mencionado previamente, los siguientes:

- El mito de la media naranja: que presupone de la existencia de otra persona predestinada para nosotros, que nos complementa a la perfección.
- El mito de la exclusividad: acerca de la imposibilidad de enamorarse de más de una persona a la vez.
- El mito de la fidelidad: que establece que nuestros deseos románticos y eróticos deben satisfacer únicamente a la propia pareja.



- El mito de los celos: que indica que estos tienen lugar siempre que se quiere verdaderamente a la pareja.
- El mito de la equivalencia: que identifica amor con enamoramiento y lleva a pensar que cuando la pasión disminuye significa que se ha dejado de amar a la pareja.
- Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad: que, en la misma línea que el anterior, lleva a creer que la pasión que habitualmente suele tener lugar al inicio de las relaciones amorosas debe ser eterna.
- El mito de la omnipotencia: o de que el amor lo puede todo.
- El mito del libre albedrío: que implica que nuestros sentimientos no están influenciados socialmente, que son algo totalmente íntimo, inconsciente e involuntario.
- El mito del matrimonio o de la convivencia: que, como señalaban Esteban y Távora (2008) y Coontz (2006) vincula el amor con el matrimonio y la pareja. (Barrón, Martínez-Íñigo, De Paul y Yela, 1999; Yela, 2000, 2003. En Ferrer, Bosch y Navarro, 2010).

Esperanza Bosch y otras investigadoras (2010) desarrollan un estudio en el que relacionan el amor romántico con la violencia de género, del que concluyen que, en general, hombres y mujeres asumen los mitos anteriormente descritos y aceptan los micromachismos, y que ellos prefieren el amor pasional mientras que ellas, el romántico. Por otra parte, comprueban, respecto a la violencia, que está generalizado el discurso de que es ejercida por ambos géneros, y que

los hombres consideran que las mujeres abusan de la protección que les conceden las leyes de igualdad.

Eva Illouz (2012) reflexiona desde una perspectiva sociológica acerca del sufrimiento que genera el amor romántico, especialmente, en las mujeres (que mantiene relaciones heterosexuales tendentes al matrimonio, la reproducción y al estilo de vida de la clase media) (Ibíd: 21) en la actualidad. Lo hace desde el convencimiento de que las estructuras económicas configuran los patrones relacionales y de deseo, y explica cómo en la modernidad que vivimos la organización social del sufrimiento se ha transformado en correlación a como lo ha hecho: la voluntad, en lo que se refiere a la elección de pareja, por lo borroso de los criterios; los modos de reconocimiento o medidas del éxito que se atribuyen, diferenciados por género, hombres y mujeres; y el deseo, por la gran cantidad de opciones posibles. Illouz manifiesta su consideración de que las mujeres en las que focaliza su trabajo, las que quieren reproducir los patrones heteronormativos y combinan dichas aspiraciones con “su inserción en el libre mercado de los encuentros sexuales generan nuevas formas de dominación emocional masculina sobre las mujeres” (Ibíd).

Coral Herrera, crítica acérrima del amor romántico, presenta su tesis doctoral acerca de la “Construcción Sociocultural de la Realidad, el Género y el Amor Romántico” en 2009, la cual posteriormente se materializa en dos libros; uno de ellos titulado “La construcción sociocultural del amor romántico” (2011). En este trabajo la autora analiza el amor desde una perspectiva postmoderna y

queer<sup>7</sup>; mostrando a través de un proceso deconstructivo que este es una construcción social, al igual que la sexualidad, que en la gran mayoría de los discursos presenta como naturalmente monógama y heterosexual; hecho que Herrera atribuye a intereses del sistema capitalista y patriarcal, y frente al cual presenta modelos alternativos.

Del mismo modo, la autora analiza la dimensión simbólica del concepto (mitos, ritos...), y cómo el significado de los diferentes elementos que lo componen varía en cada contexto cultural. Herrera propone no limitarnos al binarismo sexual al que nos constriñe nuestra sociedad y, en general, a lo que esta nos muestra como “natural” o “normal”, con el fin de tender a relaciones más libres y más igualitarias.

## **5. La construcción *performativa* de las identidades sexuales: Lo *queer***

La *Teoría de la Performatividad* ofrece el modelo explicativo de la construcción de la identidad en el que se apoya el desarrollo de este estudio. Córdoba (2003: 88 - 89) afirma que este modelo supera las dos posturas en las que se distribuyen las diferentes teorías que tratan de describir el proceso identitario; una cuasi-funcionalista, en la que la construcción de la identidad se entiende como fruto de un proceso de socialización, que consigue que éstas se desarrollen de manera perfectamente adaptadas y contribuyan a la reproducción social; y otra que se apoya en una subjetividad fundante y

---

<sup>7</sup> Nos ocuparemos más tarde de esta perspectiva teórica.

autónoma, capaz de decidir acerca de su propio género, sin experimentar la interpelación del contexto social.

Los antecedentes de esta teoría sobre la construcción de la identidad sexual se encuentran en los debates acerca de la *performatividad lingüística*, que se ocupan de analizar cómo el hecho de decir algo puede contribuir a la creación de la realidad a la que se refiere, y así mismo, de cómo el lenguaje puede contribuir a la formación de la identidad. Es Austin, con su obra *How to do things with words*, publicada en 1962, quien comienza el trabajo en esta línea. Este filósofo distingue entre actos del habla constatativos, que se limitan a la descripción de hechos externos; y actos performativos lingüísticos<sup>8</sup>, los que equivalen a hacer algo. El autor ejemplifica los *performativos* con la expresión: “te prometo...”, puntualizando: “Claro está que estas palabras deben ser dichas con “seriedad” y tomadas de la misma manera” (2008: 53). Y continúa explicando:

“Nos sentimos inclinados a pensar que la seriedad de la expresión consiste en que ella sea formulada – ya por conveniencia, ya para fines de información – como (un mero) signo externo y visible de un acto espiritual interno. De aquí hay un solo paso a creer, o dar por sentado, que en muchas circunstancias la expresión externa es una descripción, *verdadera o falsa* del acaecimiento del acto interno” (2008: 54).

Por su parte, Eve Kosofsky Sedgwick (1993:1, en Ceballos, 2004: 26) relaciona los actos performativos lingüísticos con las identidades sexuales. La autora expone que, del mismo modo que hay actos del habla que producen prácticas heteronormativas, por ejemplo: “Yo os declaro marido y mujer”, hay otros que

---

<sup>8</sup> En la traducción española de esta obra, editada en 2008, se denomina a este tipo de actos lingüísticos “oraciones realizativas” (51).

pueden generar sexualidades no normativas, como: “¡Qué vergüenza!”. Elige esta expresión debido a que dichas sexualidades se dan en contextos de rechazo y de exclusión, y a que la vergüenza estructura la personalidad dando lugar a que esta tienda a la transgresión de lo normativo.

Estos actos performativos lingüísticos de los que comienza a ocuparse Austin, tienen muchos aspectos en común con el concepto de “interpelación ideológica” de Althusser, que éste desarrolla en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, de 1970. Althusser entiende que la ideología<sup>9</sup>, a través de la interpelación, es el mecanismo que se utiliza desde el poder para formar a los sujetos en función de sus necesidades, para reproducir los sistemas de producción y, por tanto, los económicos. Una de sus afirmaciones en este sentido es:

“(…) la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseñan las “habilidades” bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su “práctica” a todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los “profesionales de la ideología” (Marx) deben estar “compenetrados” en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir “concienzudamente” con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus “funcionarios”), etcétera” (1970: 5).

La interpelación hace que los individuos se reconozcan como el tipo de sujetos que se necesita que sean, generándoles la ilusión de que ya existía así previamente al acto interpelativo; sin que sean conscientes de la acción de dicho mecanismo ideológico. Continúa Althusser:

---

<sup>9</sup> Althusser define este concepto como: “una “representación” de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (1970: 28).

“Sugerimos entonces que la ideología “actúa” o “funciona” de tal modo que “recluta” sujetos entre los individuos (los recluta a todos), o “transforma” a los individuos en sujetos (los transforma a todos) por medio de esta operación muy precisa que llamamos *interpelación*, y que se puede representar con la más trivial y corriente *interpelación*, policial (o no) “¡Eh, usted, oiga!”” (Ibíd.: 38).

En consecuencia, nuestra identidad, no es fruto de una elección libre, sino de la repetición o cita forzosa de las normas sociales establecidas.

“(…) cuando reconocemos en la calle a alguien de nuestro conocimiento, le mostramos que lo hemos reconocido (...) diciéndole “¡Buen día querido amigo!” y estrechándole la mano (...) Con esta advertencia previa y sus ilustraciones concretas, deseo solamente destacar que ustedes y yo somos *siempre ya* sujetos que, como tales, practicamos sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico que nos garantizan que somos realmente sujetos concretos, individuales, inconfundibles e irremplazables” (Ibíd.: 37).

En este sentido, tenemos identidad desde el momento en que ésta se nombra, se interpela; no previamente a dicho acontecimiento. Aunque en relación a este aspecto Althusser también opina:

“Dado que la ideología es eterna, debemos ahora suprimir la forma de temporalidad con que hemos representado el funcionamiento de la ideología y decir: la ideología ha siempre-ya interpelado a los individuos como sujetos; esto equivale a determinar que los individuos son siempre-ya interpelados por la ideología como sujetos, lo cual necesariamente nos lleva a una última proposición: *los individuos son siempre-ya sujetos*” (Ibíd.: 39).

Tanto Bourdieu como Derrida realizan aportaciones a la teoría propuesta por Austin; atendiendo fundamentalmente a las condiciones necesarias para que el acto lingüístico performativo triunfe. En relación a este tema, Bourdieu y Austin otorgan más importancia al contexto en el que se desarrollan dichos actos, mientras que Derrida (1998) se la concede a la fuerza de la cita, esto es,

a la autoridad que haya ido adquiriendo el acto mediante su repetición a lo largo de la historia; además este filósofo se refiere a la iterabilidad de estos actos y, por lo tanto, la posibilidad de desarrollarse en diferentes contextos adquiriendo distintos significados.

En base a la Interpelación Ideológica de Althusser, a las aportaciones de Derrida a la teoría propuesta por Austin, y al trabajo realizado por Sedgwick desarrolla Judith Butler su Teoría de la *Performatividad* acerca de la Identidad Sexual. La autora inicia este trabajo en su obra *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, publicado en 1990, profundizando más en él en *Cuerpos que importan. El límite discursivo del sexo*, de 1993.

De acuerdo con dichos modelos explicativos, y en sincronía con Rubin, Butler defiende que el género no es fruto de una esencia femenina o masculina que otorga el sexo, sino que, por el contrario, es la necesidad de satisfacer distintas funciones sociales lo que ha llevado a otorgar una especial importancia a determinadas diferencias biológicas (las propias de los órganos sexuales y reproductores), que han dado lugar a la dicotomía sexual y de género que organiza nuestra sociedad actual. La autora lo argumenta del siguiente modo:

“(...) una de las formas de asegurar de manera efectiva la estabilidad interna y el marco binario del sexo es situar la dualidad del sexo en un campo prediscursivo. Esta producción del sexo como lo prediscursivo debe entenderse como el resultado del aparato de construcción cultural nombrado por el género” (Butler, 2007: 56).

También establece esta autora que tanto el sexo, como el género, como la correspondencia que debe existir entre ambos aspectos y la orientación sexual, son resultado de la heteronormatividad dominante. Y añade:

“La matriz cultural – mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género – exige que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género” (2007: 72).

En la misma línea que Althusser, considera esta filósofa que no decide libremente cada individuo el género que va a interpretar (si va a constituirse como sujeto de género “femenino” o “masculino”), ya que es imposible escapar de la influencia de las normas que nos vienen impuestas socialmente. Explica que los individuos no existen antes de ser sujetos, debido a que desde antes de su nacimiento ya han sido ubicados en las categorías sexuales y de género que organizan nuestra sociedad. Pero, según Butler, esta categorización no es definitiva, ya que la construcción de la identidad sexual es un proceso *performativo* siempre inacabado:

“(…) el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción” (2007: 84).

Como adelantaba, para la autora es crucial en los actos *performativos* la “cita”, ya que considera que la repetición de esas actuaciones representativas de las categorías sexuales en las que hemos sido posicionados, es necesaria para constituirnos como sujetos. A este respecto señala que las repeticiones nunca son idénticas, lo que hace imposible que las identidades sean estables.

“El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta creará identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento; se tratará de un conjunto abierto que



permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un telos normativo de definición cerrada” (2007: 70).

Una aportación determinante de Butler es su distinción entre *performatividad* y *performance*. Como ya he dejado entrever, el primero de los conceptos se refiere a “un proceso iterativo de actos por el que llegamos a desarrollar y hacer inmediatas nuestras identidades” (Ceballos, 2004: 29) el cual, a pesar de no ser consciente y deliberado, puede llegar a resultar creativo y transgresor de las normas sociales, ya que nuestros actos no siempre responden a dichas normas y también podemos desarrollar parodias. Para explicar las diferencias entre los dos conceptos, Butler utiliza el ejemplo del *drag*, mediante el cual muestra cómo es posible representar el género sin que esto suponga la identificación con el mismo. En este sentido, entiende la *performance* como una actuación que se desarrolla voluntariamente, en la que se representa algún aspecto social (en este caso uno de los géneros) exagerándolo o caricaturizándolo, con una intencionalidad, normalmente, de lucha política. Aunque Butler también es consciente de que no toda performance de género tiene un fin subversivo y de reivindicación política.

“(…) cuando se entiende la identificación como una incorporación o fantasía hecha realidad queda claro que la coherencia es anhelada, esperada e idealizada, y que esta idealización es efecto de una significación corporal. En otras palabras, actos, gestos y deseo crean el efecto de un núcleo interno o sustancia, pero lo hacen *en la superficie* del cuerpo, mediante el juego de ausencias significantes que evocan, pero nunca revelan, el principio organizador de la identidad como una causa. (...) Esto también indica que si dicha realidad se inventa como una esencia interior, esa misma interioridad es un efecto y una función de un discurso decididamente público y social, la regulación de fantasía mediante la política de superficie del cuerpo, el control fronterizo del género que distingue lo interno de lo externo, e instaura la forma de “integridad” del sujeto. (...) Si la causa

del deseo, el gesto y el acto puede situarse dentro del “yo” del actor, entonces las regulaciones políticas y las prácticas disciplinarias que crean ese género, presuntamente coherente, en realidad desaparecen” (2007: 266 – 267).

Atendiendo a Córdoba, este indica que en las *performances drag* se representa un género, se cita, en un contexto no convencional, haciendo visible su origen no natural; a la vez que mostrando cómo la estructura misma del género es una imitación de un ideal normativo inalcanzable (2007: 54). Butler afirma: “Al imitar el género, la travestida manifiesta de forma implícita la estructura imitativa del género en sí, así como su contingencia” (2007: 269).

### 5.1. La Teoría Queer

La obra *El género en disputa* de Butler es considerada precursora de la denominada *Teoría Queer*, que centra su atención en las identidades sexuales no normativas, por lo que esta se encuentra influenciada por diversas aportaciones teóricas que también inspiran a Butler; las de los postestructuralistas Foucault, Lacan o Derrida; las de los estudios de gays y lesbianas y, en especial, las de Wittig (a las que aludo previamente), y también las de las feministas psicoanalistas: Luce Irigaray, Julia Kristeva y Hélène Cixous.

Esta teoría toma de Foucault su concepción de que son los discursos que se difunden desde las instancias de poder los que han construido la sexualidad y los sujetos sexuales. De Lacán, su idea de que el deseo sexual es simbólico.

Respecto a Derrida, que investiga desde la filosofía lingüística, la *Teoría Queer* se sirve del método deconstructivo que este propone para llevar a cabo un

“análisis social sobre qué, quién o por qué se produce un texto; es decir, un análisis de lo que se dice (y de lo que no se dice) a través del lenguaje, la forma, la estructura y el estilo de un texto” y hacer visible lo inestable de los sexos, los género y las identidades (Ceballos 2007:175). El autor entiende que la conexión entre los significantes y los significados es arbitraria, debido a que los significados de las palabras vienen dados en función de su relación con otras palabras, y por tanto nunca son estables ni definitivos, sino que siempre están en continuo cambio. Derrida (1989, 1998, 2011) muestra cómo en nuestra sociedad los significados se organizan en binomios jerarquizados, en los que siempre el primer término tiene valor positivo, ensalzado o normativo, y el segundo, negativo, peyorativo o no normativo, en comparación al primero. A este respecto, propone la “deconstrucción” de las oposiciones binarias y su sustitución por categorías que se definan de forma algebraica; es decir, Derrida no apuesta por la inversión de los términos del binomio sino por la eliminación de los límites existentes entre ambos, con el fin de demostrar que las clasificaciones y los valores construidos socialmente no son rígidos.

En cuanto a las teóricas feministas de tradición lacaniana, ubicadas en el denominado feminismo de la diferencia, estas critican el “falocentrismo” que atraviesa toda la cultura europea (el lenguaje y la representación) en los años posteriores a los acontecimientos acaecidos en Francia en mayo del 68; debido a que consideran que en todos los documentos académicos se presupone la existencia de un solo sexo significable y signifiante, el masculino, representado mediante el falo (Ferguson, 2003: 167). Entienden que en base a esta concepción, las únicas opciones de las feministas son: tender a la identificación masculina o adquirir su identidad femenina asumiendo que no

poseerán el falo ni, por lo tanto, poder, ni autonomía. Atendiendo a estas ideas, las autoras creen que la liberación femenina es imposible, ya que la Ley del Padre está simbolizada por el falo, el cual las mujeres como grupo, ni siquiera pueden fingir haber alcanzado. Según Ferguson, estas conclusiones impulsan a estas feministas francesas a tratar de complicar las estructuras psicológicas con el fin de establecer una base sólida que permita que las feministas puedan acceder al ámbito de lo simbólico sin influencia de la Ley del Padre (2003: 167).

Segarra y Carabí (2000) señalan a Irigaray, Kristeva y Cixous como las autoras más representativas, cuyos textos ocupan un lugar original “materno”. Indican que, a pesar de que en sus obras se detectan diferencias, básicamente desarrollan planteamientos comunes; ellas reelaboran el triángulo edípico de Freud, que previamente había reestructurado Lacan (en el que interviene; el “superyó”, el “yo simbólico” y los “yoes imaginarios”) con el fin de formular la cultura en términos subversivos a la Ley del Padre. En este sentido, Kristeva entiende el arte y el lenguaje de la poesía como lugares semióticos, pertenecientes al orden maternal, en los que se rompen los espacios de representación. Cixous considera la *écriture feminine* una actividad en la que la alteridad puede subvertir los espacios de representación, aprovechando fisuras. Por su parte, Irigaray, a través de la crítica a la filosofía occidental, elabora la función de un orden materno que subvierte el pensamiento patriarcal.

En base a las propuestas de estas autoras, la *Teoría Queer* lleva a cabo un análisis de las producciones culturales, en las que trata de detectar las fisuras

que permitan interpretarlas desde una perspectiva no heteronormativa, y sacar a la luz las representaciones de “lo otro”, concretamente las sexualidades no normativas.

Evidentemente, la *Teoría Queer* también parte de los estudios de Gays y Lesbianas (entre ellos los de Wittig, con quien comparte las críticas acerca de la opresión que ejerce el régimen heterosexual), los cuales renacieron a finales de los años 60, tras la revuelta de Stonewall la noche del 28 de junio de 1969. Este acontecimiento fue determinante en este sentido, debido a que favoreció la superación del discurso médico y psiquiátrico que hasta ese momento se había ocupado del colectivo categorizado como homosexual e impulsó la afirmación del mismo, lo que llevó a la consolidación de sus reivindicaciones políticas y de sus producciones académicas en primera persona. En relación a estos logros, Seidman (En Córdoba, 2007), en su capítulo “Identity and Politics in a Postmodern Gay Culture”, publicado en 1994, señala tres posiciones respecto a la homosexualidad: la que denomina “movimiento de liberación gay”, que defiende una concepción de la sexualidad “polimorfa y/o bisexual natural previa a las restricciones sociales, en todos los seres humanos” (Ibíd: 40); el “modelo étnico”, que centra su atención en las diferencias entre identidades, bien consideradas como innatas, bien, como políticas y/o culturales; y las “Políticas *Queer*”, que surgieron en los años noventa con el objetivo de promover la construcción y aceptación de identidades abiertas y flexibles, las cuales, para su lucha, se apropiaron de las herramientas propias de la política de la heterosexualidad.

La perspectiva *Queer* va más allá que los estudios previos de gays y lesbianas al señalar que ninguna identidad, ni siquiera la gay o la lesbiana, es totalmente independiente del régimen heterosexual, ni toda identificación dentro del mismo contribuye a su reproducción. Los estudios de gays y lesbianas, a pesar de situarse en el origen de los trabajos *queer*, no cuentan con la característica principal de estos, que es la eliminación de las categorías sexuales dicotómicas. Según Hidalgo Ciudad y Sánchez Palencia, en los primeros se sigue privilegiando lo masculino sobre lo femenino y se hace hincapié en la oposición entre las categorías: “homosexual” y “heterosexual”, que además de contrarias son fruto del discurso patologizador de la sexualidad (2002: 150 – 151).

Alfonso Ceballos (2007) explica que no es posible ofrecer una definición exacta de esta teoría, ya que lo *queer* es lo indefinido. Este autor la traduce al español como “teoría rarita”<sup>10</sup>, argumentando que “en el terreno de la identidad sexual, “rarito” es lo que no se posiciona con claridad” (Ibíd: 165) y que como “raritas” se califica a las identidades imposibles de clasificar. Posteriormente indica que lo *queer*:

“(…) desdibuja las clasificaciones y se sitúa transversalmente en las categorías convencionales. Así el calificativo *queer* puede hacer referencia a la mujer culturista, al pijo de Serrano que trabaja de mecánico, y al adolescente de origen africano que estudia Arquitectura y Filosofía. *Queer* como adjetivo significa que no existe una respuesta inmediata o sencilla a la pregunta “¿Tú qué eres?”; que no hay un término simple o un lugar definido con el que o en el

---

<sup>10</sup> Aunque también se traduce como raro o extraño, Ceballos utiliza el término “rarito” evocando el carácter despectivo original del término *queer*, el cual posteriormente fue resignificado por el colectivo que así se denomina.

que se sitúen subjetividades, comportamientos, deseos, habilidades y habilidades complejas” (2007:167).

La teoría surge en 1991, tras la publicación de la conferencia de Teresa de Lauretis en la revista *Differences*, quien acuñó el término *Queer theory* como yuxtapuesto a “lésbico” y “gay”, y con la pretensión de que resultara “críticamente molesto”.

Ceballos realiza una revisión etimológica del término *queer* que le lleva a afirmar que este en todos los casos se refiere a lo “extrañamente direccionado” y a lo “raramente posicionado”, y que siempre ha tenido connotaciones negativas; añadiendo que hay constancia de que en el siglo XIX se asocia por primera vez con la homosexualidad y la sodomía, y que a principios del siglo XX comienza a despojarse de su sentido negativo al empezar a ser utilizado por personas categorizadas como homosexuales para autodenominarse.

Para Alfonso Ceballos, lo más interesante del término *queer* es su paso de ser utilizado siempre con connotaciones negativas y como insulto, a convertirse en los años ochenta en un término positivo, que denomina al orgullo de identificarse como homosexual en un contexto de liberación gay y, posteriormente, a un marco académico de estudio de las sexualidades no normativas. Ceballos resume muy acertadamente los aspectos más importantes de este concepto al afirmar que:

“La ambigüedad de la Queer Theory se cita a menudo como la razón de su naturaleza escurridiza. Se percibe de forma amplia poniendo en tela de juicio conceptos convencionales de identidad sexual deconstruyendo las categorías, oposiciones y binarismos que las sustenta; crea una suspensión de la identidad como algo fijo,

coherente y natural, y opta por la desnaturalización como estrategia, demarcando un ámbito virtualmente sinónimo con la homosexualidad pero genialmente sugerente de todo un abanico de posibilidades sexuales que desafían la habitual distinción entre lo normal y lo patológico, lo “hetero” y lo “homo”, los hombres masculinos y las mujeres femeninas” (2007: 173).

Beatriz Preciado es una importante teórica y activista *queer* de nuestro país, la cual, en concordancia con los postulados de Wittig, Butler, Foucault o Haraway, en 2002 publica su *Manifiesto contra-sexual*. Con este libro se propone mostrar el sexo, el género y las prácticas sexuales vinculadas a estos como fruto de procesos performativos motivados por un contrato social heterocentrado; y, a su vez, sustituir dicho contrato, que se presenta como natural, por otro contra-sexual que supera las oposiciones binarias y persigue la equivalencia (no la igualdad) de todos los sujetos a través de “la producción de placer-saber alternativas a la sexualidad moderna” (Preciado, 2002: 18 - 19).

En su manifiesto, Preciado puntualiza que ella resitúa las hipótesis acerca de la construcción social y psicológica del género, entendiéndolas como “mecanismo, estrategias y usos en un sistema tecnológico más amplio” (Ibíd: 21).

Esta autora concede un papel central al “dildo” en su proyecto contra-sexual, por considerar que su intervención “supone el final del pene como origen de la diferencia sexual” (Ibíd: 64). En este sentido argumenta que:

“El dildo es la verdad de la heterosexualidad como parodia. La lógica del dildo prueba que los términos mismos del sistema heterosexual masculino/femenino, activo/pasivo, no son sino elementos entre otros muchos en un sistema de significación arbitrarios.” (2002: 68).



Frente a la oposición de algunos sectores del feminismo a la utilización del dildo, Preciado defiende que este no imita sino que sustituye al pene, por superarlo en su excelencia sexual.

En su posterior *Testo Yonki* (2008), Preciado muestra cómo desde el final de la II Guerra Mundial el sexo y la sexualidad se tornan aspectos centrales en la actividad política y económica, y se gestionan a través de “las nuevas dinámicas del tecnocapitalismo avanzado” (2008: 27), dando lugar a lo que ella denomina la “Era fármacopornográfica”. En esta era que distingue Preciado se distribuye la píldora anticonceptiva y también la metadona, se generaliza la cirugía estética, se pone a la venta la primera revista pornográfica *Playboy*, en España se incluyen la homosexualidad y las desviaciones sexuales en la Ley de Vagos y Maleantes, se realiza en Rusia la primera faloplastia, se comercializa el Prozac, se crean leyes para regular el consumo de drogas, se inicia el cine pornográfico, el DSM excluye la homosexualidad del grupo de enfermedades mentales, se comienzan a utilizar anabolizantes en el deporte, al igual que posteriormente la Viagra, se trata a gran cantidad de niños y niñas diagnosticados de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad con sustancias psicotrópicas...

Estas prácticas habituales en nuestro contexto social llevan a Preciado a afirmar que:

“Estamos frente a un nuevo tipo de capitalismo caliente, psicotrópico y punk. Estas transformaciones recientes apuntan hacia la articulación de un conjunto de nuevos dispositivos microprotéticos de control de la subjetividad con nuevas plataforma técnicas biomoleculares y mediáticas.” (Ibíd: 32).

La autora establece que la ciencia se ha convertido en la nueva religión al contar con la capacidad de producir realidad; puntualizando que, igualmente, el arte, “la filosofía o la literatura pueden funcionar como contra-laboratorios virtuales de producción de realidad” (Ibíd: 33).

Teniendo en cuenta que, junto a la guerra, la industria farmacéutica y la pornográfica son las que generan mayores beneficios económicos, Preciado defiende que:

“El verdadero motor del capitalismo actual es el control farmacopornográfico de la subjetividad, cuyos productos son la serotonina, la testosterona, los antiácidos, la cortisona, los antibióticos, el estradiol, el alcohol y el tabaco, la morfina, la insulina, la cocaína, el citrato de sildenafil (Viagra) y todo aquel complejo material-virtual que puede ayudar a la producción de estados mentales y psicosomáticos de excitación, relajación y descarga, de omnipotencia y de total control. Aquí, incluso el dinero se vuelve significativo abstracto psicotrópico. El cuerpo adicto y sexual, el sexo y todos sus derivados semiótico-técnicos son hoy el principal recurso del capitalismo postfordista” (Ibíd. 37).

Además del análisis de la influencia de la farmacopornografía en diferentes ámbitos de la sociedad, Preciado relata su experiencia de autoadministración de testosterona, en la que se apropia de las armas del régimen heterosexual para llevar a cabo una práctica *queer*, de reivindicación política, en la que persigue la imposibilidad de ser clasificada en una de las categorías sexuales binarias (mujer u hombre) impuestas por nuestra sociedad, las cuales están en la base de las desigualdades vinculadas al género y a la sexualidad.

## 6. La adolescencia y las identidades sexuales: La educación

Debido al carácter determinante de la educación en la construcción de las identidades sexuales, y en la eliminación o reproducción de las desigualdades de género, en los últimos años se ha aumentado bastante el número de investigaciones que han centrado su atención en este ámbito.

Concretamente en España, según señalaba Ortiz (1999: 118), la educación se encontraba entre las cuatro materias que más actividad científica desarrollaron en las Universidades Españolas en la primera mitad de la década de los noventa, después de los trabajos realizados en Filosofía y Letras, Historia y Sociología. La autora distinguía además dos grandes áreas de trabajo; una que centraba su atención en la historia de la educación, y otra en la coeducación. Más recientemente, en la *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983 – 2007)* publicada por el Instituto de la Mujer en 2007, se indica que, en el periodo de tiempo en cuestión, se han encontrado 561 trabajos relativos a las mujeres y la educación (87 tesis doctorales, 101 investigaciones, 172 materiales didácticos y 201 ensayos o trabajos monográficos); destacándose el gran incremento de estos trabajos en la etapa revisada, fundamentalmente en dos momentos concretos: en los años posteriores a la implantación de la LOGSE (1990) y en el año 2000, a causa de que empiezan a percibirse los resultados del traspaso de competencias a las comunidades autónomas, y de que la sociedad española comienza a movilizarse en contra de la violencia de género.

De entre todos estos trabajos, para fundamentar nuestra investigación nos detendremos en aquellos que, desde una perspectiva educativa, centran su

atención en la construcción de las identidades de género en la infancia y la adolescencia en el contexto escolar; los que se interesan por el tipo de relaciones amorosas que mantienen las y los jóvenes; y los que atienden a la comprensión de la diversidad sexual en esta etapa de la vida.

### **6.1. Las identidades sexuales y la escuela**

Algunos trabajos clásicos acerca de las identidades sexuales en la infancia, que entienden estas como fruto de un proceso de socialización, son los de Kohlberg (1972), Parsons (1976) o Ben (1974); los cuáles coinciden en reconocer a docentes y progenitores como importantes promotores del desarrollo, en niños y niñas, de conductas y actitudes propias de cada género, favoreciendo habitualmente al género masculino respecto al femenino (Rodríguez y Peña, 2005).

Más cercano a nuestra concepción de la identidad (como construcción social producto de los discursos que se difunden desde las estructuras de poder, permanentemente inacabada y en la que los sujetos desarrollan un papel activo) se sitúa el trabajo que Montserrat Moreno publica en 1986, en el que desarrolla su teoría sobre cómo la escuela, a pesar de ser un lugar privilegiado para transformar las categorías de género que nos encorsetan, habitualmente las perpetúa, manteniendo el discurso del binarismo sexual y de la complementariedad en los géneros en los contenidos escolares y en el resto de prácticas que en ella se desarrollan. Ante esta situación, Moreno propone:

“Una propuesta equilibrada sería, a mi entender, presentar no un modelo único, sino una multitud de submodelos o esquemas conductuales entre los que cada persona pudiera libremente elegir para conformar su personalidad sin que el hecho de adherirse a uno implicara la adhesión a otros y sin estar sometidos a los prejuicios de género tan limitadores para un sexo como para otros.” (2000: 60).

Bronwyn Davies (1994, 2003), a través del trabajo con niños y niñas en la escuela, muestra las contradicciones subyacentes a los procesos de construcción de la identidad en alumnado de educación preescolar y primaria, originadas por la necesidad de resistirse a la vez que acomodarse a las categorías binarias y complementarias de género que organizan nuestro orden social. Expone:

“Los niños sufren la fuerza material ejercida por las prácticas discursivas e interactivas mediante las que el dualismo masculino-femenino se constituye como dado. Sin embargo ellos pueden aprender a verlo como una forma de discurso ante la que se pueden resistir con entera libertad, aunque siempre y cuando se hayan liberado de la obligación moral de constituirse a sí mismos en términos de una definición polar basada en el sexo genital/reproductivo.” (1994: 240).

Emma Renold, se apoya en el concepto de masculinidad hegemónica de Robert Connell para desarrollar su trabajo con alumnado de educación primaria, a través del cual muestra: cómo los chicos para no ser marginados deben adecuarse al modelo dominante, en el cual es fundamental la heterosexualidad (2000, 2001a, 2003, 2004); y cómo las chicas tienden a posicionarse cercanas al modelo de feminidad hegemónico, caracterizado por los estereotipos sobre la sexualidad femenina, frente a los otros modelos alternativos (2000, 2001b). Del mismo modo, Becky Francis (1997, 1999, 2001) recurre a los conceptos de “dualismo de género” o “construcción dicotómica” con la intención de hacer

visibles las formas de masculinidad y feminidad hegemónicas en los contextos escolares; esta orienta su investigación a analizar cómo niños y niñas conciben dichos dualismos de género, concluyendo que la mayoría se identifican e identifican a las personas del género opuesto con las categorías tradicionales, es decir, mantienen la concepción dicotómica de los sujetos, lo que contribuye a la perpetuación de las relaciones de poder típicas del sistema patriarcal en el aula (Rodríguez y Peña, 2005).

#### **6.1.1. La feminización del éxito escolar**

Estudios más actuales de Renol y de Francis, Skelton y Read vinculan los procesos de construcción de la subjetividad y, en definitiva, las identidades asumidas por las y los adolescentes, a las diferencias en el rendimiento académico de chicas y chicos. Becky Francis, Christine Skelton y Barbara Read (2009); Read, Francis y Skelton (2011) y Skelton (2011) se han interesado por las relaciones que se establecen entre el alto rendimiento académico y la popularidad (es decir, la proximidad a los modelos de feminidad o masculinidad hegemónicos); llegando a la conclusión de que las chicas y los chicos con altos rendimientos académicos: sienten un alto compromiso con la educación, valoran formar parte de un grupo y mantienen buenas relaciones con el profesorado (Blanco, 2011). Focalizando la atención en las chicas, Renold y Allan (2006) reflejan cómo en ocasiones el éxito académico de estas se vincula a la soledad o a la presión por adaptarse al modelo de feminidad hegemónico. Y conclusiones similares, respecto a las dificultades que

experimentan las estudiantes con éxito para ser valoradas por el profesorado y por las y los compañeros, obtienen Skelton, Francis y Read (2010).

En la misma línea, Gómez Bueno y otros (2001) o Abajo y Carrasco (2004) se interesan por la feminización del éxito escolar; el cual es un fenómeno generalizado a pesar de que, como muestran Nieves Blanco (2000, 2008) Ana Sánchez (2002) y Carmen Rodríguez (2004, 2006), la escuela pone a disposición del alumnado saberes más cercanos a las experiencias de los chicos que de las chicas y, en general, mantiene la cultura androcéntrica y su estructura patriarcal (Rodríguez, 2011).

Nieves Blanco y otras (2011) en una investigación relativa a los factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanzas postobligatorias también concluyen que las chicas tienen un mejor rendimiento académico, el cual parece vincularse en gran medida a su actitud más positiva hacia la escuela y a su mayor asunción de la disciplina. Por otra parte, al igual que Marcenaro (2010), señalan que las chicas tienen más incorporado en su proyecto vital el valor de los estudios y muestran mayor deseo de ampliar sus posibilidades y tener más opciones vitales y laborales que sus padres, y especialmente, que sus madres u otras mujeres de la familia.

Pero, según este trabajo, la principal característica que el profesorado identifica como causa del éxito escolar de las chicas es la madurez de estas. La cual, al parecer, también diferencia a las alumnas con éxito de las otras, ya que estas suelen asumir proyectos de vida heteronormativos, mientras que las primeras suelen tener otras expectativas.

En relación a la popularidad de las estudiantes, Blanco y otras (2011) también detectan situaciones diversas e incluso algo contradictorias. Por una parte, descubren que las chicas con éxito son más sociables, más colaboradoras con sus compañeros y con mejor posición en el aula, debido a que experimentan menos presión por parte de sus compañeras y compañeros que los chicos, quienes en mayor medida suelen ser rechazados cuando tienen una actitud positiva frente a la escuela. Pero por otra, se hacen conscientes de que algunas chicas frenan sus expectativas por miedo a que eso les perjudique en sus relaciones con los chicos, mientras que estos actúan de manera más libre.

### **6.1.2. Las masculinidades y la violencia escolar**

Desde finales de los años ochenta y, especialmente, en los noventa, gran parte de los estudios acerca de las identidades sexuales en la etapa escolar centran su atención en las masculinidades. Entre los primeros trabajos en esta línea se encuentra el de Askew y Ross (1988) “Boys don’t cry: Boys and sexism in education”, en el que las autoras analizan los diversos modos mediante los cuales la escuela presiona a los chicos para que reproduzcan los estereotipos de género masculinos, entre ellos la violencia.

Posteriormente muchos de estos estudios han centrado su atención en la violencia y su papel en la construcción de las identidades masculinas, por ejemplo el de Miedzian, previamente mencionado. En esta línea, Lomas (2004) da cabida en su obra *Los chicos también lloran. Identidades, igualdad entre los sexos y coeducación*, a una serie de trabajos que reflexionan acerca de cómo se



construyen las identidades masculinas, de manera performativa, a través de los discursos, de la relación de los chicos con la escuela y de la necesidad de orientar la coeducación a chicos, a demás de achicas.

Lomas señala que los diferentes contextos en los que los chicos adolescentes se socializan favorecen que estos construyan una identidad cercana al arquetipo viril dominante (Moreno, 1988, 2011). Indica que el ámbito familiar les sigue concediendo privilegios; que la escuela sigue dominada por el androcentrismo en los contenidos, en los estilos de relación y en la organización; que en sus grupos de iguales reproducen los modelos de interacción propios de la masculinidad hegemónica; que en los deportes y las competencias todo está justificado para derrotar al enemigo y erigirse como líderes (de modo similar a como entiende la guerra); y que, además, los medios de comunicación difunden continuamente la imagen del héroe masculino que constituye su modelo a imitar (2004: 23).

En consecuencia, Rodríguez Martínez afirma que “no se puede estudiar la violencia escolar o las dificultades de las relaciones entre chicas y chicos adolescentes sin preguntarnos cómo se realiza la construcción de las feminidades y las masculinidades” (2003: 138) y alude a la consideración de Nieves Blanco (2001) acerca de que el estudio de la violencia escolar sin atender al género lleva a tratarla como un problema individual (Ibíd).

El Proyecto Arianne, desarrollado a nivel europeo y coordinado en nuestro país por Amparo Tomé, se ocupa de este tema investigando acerca de las masculinidades y las relaciones que se establecen entre chicas y chicos adolescentes de Educación Secundaria. A partir de su desarrollo, las y los

investigadores participantes concluyen que es necesario terminar con la reproducción, por parte de los adolescentes, de los estereotipos de género; acercándolos al mundo de las emociones y a nuevos modelos de masculinidad más igualitarios y más positivos para ellos mismos, que, entre otros aspectos, favorezca su éxito en el sistema escolar (Barragán y Tomé, 1999; Rambla, Rovira y Tomé, 1999).

Hernández, Vidiela, Herráiz y Sancho (2007) igualmente, concluyen a través del trabajo con chicos adolescentes, que los modelos de masculinidad no hegemónicos deberían hacerse más visibles y que habría que proporcionar a los jóvenes más espacios para reflexionar sobre estos temas, ya que los sujetos de su estudio así lo habían demandado. En este sentido, argumenta:

“Si se presta atención a algunas de las manifestaciones de los jóvenes recogidas más arriba, algo que se observa es el reconocimiento de que actúan de cierta manera (machista) porque no tienen tiempos y oportunidades para pensar sobre ello. Cuando el pensar crítico aparece, cuando la toma de conciencia del falso sentido de naturalización de ciertos comportamientos se hace visible, se inicia un proceso de dismantelamiento que puede generar nuevas actitudes y comportamientos.” (2007: 121).

## **6.2. Las relaciones amorosas en la adolescencia**

Las investigaciones educativas acerca del amor suelen focalizarse en relaciones heterosexuales e, igualmente, suelen relacionar a este con la violencia; debido al importante papel que la violencia tiene en la construcción de las identidades masculinas, a la centralidad del amor en la construcción de las identidades femeninas, y a la posición desigual que ocupan ambos géneros.

En este sentido se desarrolla la investigación realizada por Martínez Benlloch y otros (2008), titulada *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*, en la que muestran cómo, en la etapa de la adolescencia, la construcción de las identidades sexuadas en función de los modelos dominantes, da lugar a relaciones marcadas por la violencia de género. Una de las conclusiones de esta investigación de mayor interés para nuestra tesis es la que se refiere a que, aunque las chicas adolescentes conceden gran importancia al hecho de ser autónomas, siguen valorando en exceso la protección masculina en el ámbito de las relaciones amorosas (2008: 288).

En CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, cuentan con una línea de investigación relativa a las teorías sobre el amor, que se concreta en diversas investigaciones que indagan acerca de cómo lo experimentan las y los adolescentes, y si les arrastra a relaciones violentas. Entre ellas destacan los trabajos de Jesús Gómez (2004): *El amor en la sociedad de riesgo* y de Elena Duque (2006) *¿Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en las discotecas desde una perspectiva feminista*. En ambos trabajos se reflexiona sobre los modelos masculinos hacia los que se sienten atraídas las chicas adolescentes, habitualmente representativos de la masculinidad hegemónica, y se apuesta por la socialización preventiva de la violencia de género. Cabe destacar entre las principales conclusiones de Duque, la tendencia de algunas chicas a la asimilación de los modelos masculinos hegemónicos, que las lleva a desvalorizar a los chicos que no los asumen, y la vivencia de la libertad sexual

como la continua transgresión de las antiguas prohibiciones, sin llevar a cabo un proceso libre de decisión; unidas a la escasa solidaridad y a la competitividad que se establece entre chicas.

Por otra parte, los trabajos desarrollados por Aurora Leal, que entre 2005 y 2008 dirige la investigación titulada: “Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja”, o Coral Caro (2007, 2008); argumentan que la asunción por parte de las y los adolescentes de los mitos románticos les arrastra al mantenimiento de relaciones basadas en la posesión, en el sufrimiento, en la sumisión...

Igualmente destacables son las obras de Altable: *Penélope o las trampas del amor* (1991), *Educación sentimental y erótica para adolescentes* (2000) y *Los senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional* (2010). En los tres libros la autora desarrolla investigaciones cualitativas cuyo objeto de estudio son chicas y chicos adolescentes, con un diseño de investigación-acción, a partir de las cuales plantea propuestas didácticas. En el primero de los trabajos las actividades se orientan principalmente a ofrecer una educación sentimental que evite la dependencia y otras injusticias derivadas del mal entendimiento del amor. En el segundo, Altable centra más la atención en la sexualidad, en el cuerpo y en la construcción de las identidades. En el más reciente de sus libros, persigue la prevención de las relaciones violentas a través de la coeducación emocional.

Esperanza Navarro, Esther Barberá y Abilio Reig (2003) y estas junto a Rosario Ferrer (2006) focalizan su atención en las relaciones sexuales de las y los adolescentes (desde una perspectiva coitocéntrica), detectando la influencia del género en la manera que chicas y chicos las afrontan. En 2003, concluyen que las chicas disminuyen las medidas de prevención de riesgos vinculados a la sexualidad cuando aumenta su compromiso amoroso con la pareja, mientras que los chicos tienden a no dejar pasar oportunidades de mantener relaciones sexuales, en parte, motivados por la presión que ejerce sobre ellos el grupo de iguales. Y es que en 2006, las citadas autoras, pueden confirmar que para los chicos la iniciación sexual está vinculada a la posición que ocupan en su grupo de iguales (constituyéndose como líderes quienes más experiencias sexuales atesoran), mientras las chicas suelen condicionar su iniciación sexual al sentimiento amoroso.

### **6.3. La diversidad sexual en la adolescencia**

Como indica José Ignacio Pichardo (2009), son escasos los estudios acerca de la diversidad sexual desde una perspectiva educativa en nuestro país; a pesar de que, como muestra el estudio que dirigió junto a Jesús Generelo en 2006, la homofobia está presente en la gran mayoría de los centros educativos y es silenciada por la comunidad.

De dicho estudio, Pichardo extrae como principal conclusión, el desconocimiento generalizado de las realidades de las personas que no se posicionan dentro de la heterosexualidad dominante, que unida a la ausencia

de referentes no heterosexuales positivos, dificulta a los y las adolescentes que se encuentran en dicha situación la construcción de identidades sanas y felices (Ibíd. 128) y les lleva a experimentar, en la mayoría de los contextos en los que se desenvuelven, situaciones de exclusión (Tackás, 2006; Generelo, Pichardo y Galofré, 2008), que en demasiados casos les lleva incluso hasta el suicidio (Savin-Williams y Ream, 2003; Verdier y Firdion, 2003).

Pichardo (2009) destaca el tabú que en nuestros días sigue suponiendo la educación respecto a la diversidad sexual, teniendo en cuenta que el 16 % de los chicos y las chicas entrevistadas no manifestaba sentir deseos sexuales hacia el género “opuesto” <sup>11</sup>; señala la actitud positiva de los padres en relación al tratamiento de este tema en la escuela. Igualmente, llama atención sobre la mayor tolerancia y respeto de las mujeres hacia la diversidad sexual, y el elevado índice de homofobia entre las y los inmigrantes que proceden de países en los que no se acepta la homosexualidad.

Anima a superar la “presunción de heterosexualidad en el aula” (Ibíd. 129), debido a que algunos chicos y chicas contemplan la posibilidad de formar familias con personas de su mismo sexo, a visibilizar a personas con identidades no normativas, a promover nuevos modelos de masculinidad y, en general, a mostrar las injusticia del sistema sexo-género; destacando que, en gran medida, el “miedo al contagio del estigma” es lo que lleva a las chicas y a los chicos adolescentes respetuosos con la diversidad sexual a permitir las actitudes homófobas de la minoría.

---

<sup>11</sup> Se decidió interrogar al alumnado acerca de la orientación de sus deseos y no, de la categoría sexual en la que se posicionaban.

Especial mención merece el trabajo que editan Susan Talbut y Shirley Steinberg (2005): *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. En este, las autoras recopilan diversos textos en los que se reflexiona sobre cómo puede darse la ruptura en la relación esperada entre el sexo, el género y la orientación sexual en el ámbito educativo (por ejemplo, a través de la creación de una oficina universitaria de gays y lesbianas); además de, “sobre el papel de la educación en la emergencia de un nuevo sujeto” (Ibíd.: 10) más libre del encorsetamiento al que nos somete la sociedad heterosexual (a través de los textos que se proponen, de los uniformes, etc.)

*Capítulo 1. Lo que nos dicen los Estudios de Género y de Sexualidad sobre  
las Identidades Sexuales*



## *Capítulo 2. El Camino Recorrido*

### **1. Fase Preparatoria**

- 1.1. Elección de la temática
- 1.2. El Programa “Forma Joven”
- 1.3. Los objetivos de la investigación
- 1.4. Las cuestiones de investigación
- 1.5. Una investigación cualitativa
- 1.6. Estudios de casos

### **2. Fase de Trabajo de Campo**

- 2.1. El acceso al escenario de la investigación
  - 2.2. La selección de los casos
  - 2.3. La recogida de información
    - 2.3.1. La observación etnográfica participante
    - 2.3.2. Las entrevistas en profundidad
    - 2.3.3. Las conversaciones informales
  - 2.3.4. Mi cuaderno y mi diario de campo
  - 2.3.5. La revisión bibliográfica

### **3. Fase Analítica**

- 3.1. La descripción de los casos
- 3.2. El análisis y la interpretación de los datos
- 3.3. La validación de las conclusiones

### **4. Fase Informativa**

- 4.1. La negociación del informe
- 4.2. La salida del escenario de la investigación



## ***Capítulo 2. El Camino Recorrido***

En este capítulo, como su título indica, presento el camino recorrido a lo largo del desarrollo de esta investigación, desde antes incluso de plantearme la realización de una tesis doctoral, hasta llegar a la conclusión del presente documento. Aquí planteo las reflexiones que me han surgido, las decisiones que he tomado, las situaciones que he abordado... Y simultáneamente justifico teóricamente, haciendo referencia a las aportaciones de diversos autores y autoras, todo el trabajo llevado a cabo.

He decidido plantear mi relato del proceso de investigación desarrollado de este modo por considerar que, intercalando la información sobre mi práctica con la teoría que la sustenta, se reflejará mejor el valor del trabajo realizado. Además, por mi convencimiento de que el uso de la metodología cualitativa en la investigación de procesos sociales está suficientemente justificado, no he creído necesario dedicar un apartado exclusivamente a esa tarea (McDonald y Walker, 1975; Denzin y Lincoln, 1975, 1994, 2003; Denzin, 1978; Gilligan, 1982; Walker, 1983, 1989; Noddings, 1984; Taylor y Bogdan, 1987; Merriam, 1988; Simons, 1987, 1989, 2011; House, 1990; Kushner y Norris, 1990; Justo Arnal y otros, 1992; Wolcott, 1994; Yin, 1994; Miles y Huberman, 1994; Stake, 1995; Mason, 1996; Basey, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Angulo y Vázquez,

2003; Christians, 2003; Flick, 2004; Sabariego, Massot y Dorio, 2004; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2006).

Con el objetivo de facilitar la comprensión del mismo, he reflejado todo el proceso de investigación seguido (y por tanto, el presente capítulo) organizado en cuatro apartados, que en líneas generales coinciden con las cuatro fases<sup>1</sup> que comprende el diseño propuesto por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 63 - 77) para los estudios de casos: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa<sup>2</sup>.

Concretamente, este segundo capítulo se organiza de la siguiente manera. En el primer apartado, correspondiente a la fase preparatoria, explico los motivos de la elección de la temática y presento el programa Forma Joven, además de exponer los objetivos y las cuestiones de investigación a las que nos propusimos dar respuesta inicialmente, y justificar teóricamente la elección de una metodología cualitativa y, específicamente, los estudios de caso para materializar el estudio. En el apartado segundo, centrado en el trabajo de campo, relato los pasos seguidos para acceder al escenario de la investigación, cómo una vez dentro seleccioné a los sujetos protagonistas de mis casos, y parte de la información recopilada a través de las diferentes estrategias de recogida de información utilizadas. Basado en la fase de análisis, el tercer apartado se organiza en función del modelo propuesto por Wolcott (1994) de “transformación de los datos”, el cual implica descripción de los casos y análisis

---

<sup>1</sup> Aunque he adaptado mi exposición a las fases establecidas por estos autores con el fin de favorecer la claridad expositiva, en realidad estas no siempre se han desarrollado de manera lineal, sino simultáneamente en numerosas ocasiones.

<sup>2</sup> En cada una de las fases he establecido los epígrafes que, desde mi punto de vista, mejor mostraban el trabajo realizado, atendiendo a mis propios criterios o a propuestas de diversos autores y autoras.

e interpretación de los datos; igualmente en él se hace alusión a la validación de las conclusiones extraídas. El último apartado se refiere a la fase informativa, y en él se alude a las tareas finales, de negociación del informe y de salida del escenario de investigación.

### **1. Fase preparatoria**

Rodríguez, Gil y García (1999), identifican en esta fase una etapa reflexiva y otra de diseño, que sin duda tuvieron lugar en mi proceso de investigación. Aunque la reflexión ha estado presente en todo momento, se concentró en gran parte en la etapa inicial, hasta que conseguí decidir qué quería investigar y cómo, y lo plasmé en mi proyecto de tesis, titulado “La construcción de la identidad sexual en la adolescencia. Educación, heteronormatividad y desigualdades sociales”<sup>3</sup>.

Dentro de esta fase he incluido todo el proceso de elección de la temática y de focalización en un colectivo concreto, de concreción de los objetivos y las cuestiones de investigación, y de elección de la perspectiva metodológica y del método de investigación.

---

<sup>3</sup> Modificamos este título posteriormente por considerarlo demasiado general y creer que el que finalmente posee esta tesis doctoral refleja con mayor concreción la investigación realizada.

### 1.1. La elección de la temática

Como ya adelantaba en el capítulo introductorio, esta tesis doctoral comienza a fraguarse en el año 2009, a raíz de la realización del Máster en Género, Identidad y Ciudadanía que ofrece la Universidad de Cádiz, que concluí con el trabajo de investigación “La Construcción de las Identidades Sexuales en la Etapa de Educación Infantil. Dos Estudios de Caso desde la *Teoría Queer*”.

De dicha investigación extraje como conclusión más importante la idea de que, en general, los educadores y las educadoras no tienen intención de contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales; muy al contrario, se esfuerzan por eliminarlas, aunque, a mi parecer, no orientan sus esfuerzos en el sentido más adecuado, debido a que el origen de dichas desigualdades les pasa desapercibido.

Me convencí de que el problema radica en el hecho de que su trabajo no suele perseguir la verdadera transformación social, que implicaría la deconstrucción de las categorías vinculadas al sexo, al género y a la orientación sexual; categorías que desde su creación ya conllevan una valoración positiva o negativa. Y comprobé que esto es debido a que conciben las diferencias a partir de las cuales se categoriza a los sujetos como naturales, objetivas e incuestionables, y no producto de los discursos generados desde el poder; es decir, que las docentes sujetos de estudio entienden las identidades sexuales como resultados de un proceso de socialización ejercido a partir de una esencia personal, en vez de como construcciones sociales que responden a intereses políticos y económicos.

Por esa razón, estimé que los distintos agentes educativos, de modo “inconsciente”, contribuyen a la reproducción de las desigualdades asociadas a las identidades sexuales y me interesé por profundizar en el tema.

Por las razones también anteriormente indicadas, creí más adecuado focalizar la investigación en la etapa de la adolescencia, al considerarla especialmente interesante en lo que se refiere a los procesos de identificación y a las relaciones amorosas, apoyándome en autoras como Charo Altable, quien establece:

“En el mundo de la adolescencia, período por excelencia en la búsqueda de la identificación como género y de formulación de guiones o modelos de vida, podremos ver claramente cómo la chica concede mayor importancia al mundo amoroso y afectivo que el chico. El **yo** de la chica adolescente vive en la fantasía del amor, y ahí transcurre su tiempo y desarrolla su espacio. El chico adolescente también vive en la fantasía, pero su tiempo y su espacio los reparte entre la acción, la fantasía de aventuras y, dentro de ésta, la fantasía erótica o amorosa” (1991: 14).

Este cambio me permitiría escuchar a chicas y chicos hablar en primera persona de sus experiencias, inquietudes, conflictos, dificultades, expectativas, ilusiones... y analizar su propio discurso, tratando de detectar de qué modo les influye la heteronormatividad dominante en nuestra cultura.

## 1.2. El Programa “Forma Joven”<sup>4</sup>

Poco después, en la primavera de 2010, la investigación comenzó a cobrar forma, cuando la profesional que se ocupa de impartir la docencia del programa de la Junta de Andalucía “Forma Joven”, Amada, me propuso asistir a las sesiones formativas que dicho programa dirige a estudiantes de Educación Secundaria con el objetivo de que se conviertan en mediadores de salud y sexualidad en sus institutos, y desarrollar el estudio a partir de la información que estos chicos y chicas podían proporcionarme. Debido a que, tanto a mis directoras como a mí, nos pareció una estupenda idea, aproveché su oferta, y desde esa fecha he participado en todas las formaciones que el citado programa ha ofrecido a los futuros mediadores y mediadoras.

“Forma Joven” es un programa impulsado desde las Consejerías de Salud, Educación y Presidencia, que se gestiona a través del Instituto Andaluz de la Juventud y del Instituto Andaluz de la Mujer. Según se indica en la web<sup>5</sup> del programa, dirigida a las chicas y los chicos adolescentes, este “es una estrategia de promoción de salud que consiste en acercar a los espacios frecuentados por adolescentes y jóvenes, asesorías de información y formación atendidas por un equipo de profesionales de diferentes sectores, para ayudarles a decidir en la elección de las respuestas más saludables”.

Concretamente en la provincia de Cádiz, el programa en cuestión comienza a funcionar en 2008, ocupándose de proporcionar información, asesoramiento y

---

<sup>4</sup> Forma Joven: Programa de información y formación juvenil para Educación Secundaria. Consultado 3 de mayo de 2013. En: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas/forma-joven>

<sup>5</sup> La página es web del programa es: [www.formajoven.org](http://www.formajoven.org)



formación a los y las estudiantes de los diversos Institutos de Enseñanza Secundaria participantes, acerca de: estilos de vida saludables, sexualidad y relaciones afectivas, salud mental y convivencia. Lo hace a través charlas-talleres de personal sanitario, de la atención de las y los orientadores de los propios centros, y de la labor de las y los estudiantes mediadores formados previamente mediante el mismo programa.

La idea de formar a adolescentes como mediadores se justifica por el hecho de que la relación de cercanía que se establece entre compañeros y compañeras favorece el proceso informativo y formativo, especialmente en lo que se refiere a temas de consumo y sexualidad. Desde el programa se entiende que, debido a la importancia que cobran los grupos de iguales en la adolescencia, cuanto mejor formados estén los chicos y chicas (cuanto más diversidad sea la información que manejen, menos estereotipada y menos basada en mitos) mejor será la información que difundan en dichos grupos.

Es el Instituto Andaluz de la Juventud el responsable de la formación de estos alumnos y alumnas mediadores, la cual, fundamentalmente, se realiza en fines de semana en albergues de la red de la comunidad autónoma. Esta organización del proceso formativo se justifica, según la citada institución, porque: permite la convivencia, el conocimiento y la interrelación de forma intensa; lo que, a su vez, facilita el desarrollo de la metodología con la que se interviene (participativa, significativa, cooperativa, individualizada, promotora del pensamiento divergente...); permite abarcar de forma integral las diferentes contenidos y favorece la interiorización de los mismos.

Hasta 2010 la formación orientada al alumnado mediador se concretaba anualmente en: dos cursos de formación inicial y otro de profundización (en

ambos casos la actividad comenzaba el viernes por la tarde y finalizaba el domingo tras el almuerzo). A cada curso de formación inicial, que se desarrollaba en primavera, asistían veinticinco alumnos/as (dos por centro) seleccionados por las orientadoras y los orientadores de los institutos participantes (uno de ellos se dirigía a los centros de la zona periférica o costera de la provincia, mientras que el otro lo hacía a los de la zona central o de la sierra). Al curso de profundización, que se desarrollaba en otoño, asistían igualmente veinticinco alumnos/as; habitualmente uno/a de cada instituto participante, en esta ocasión, seleccionados/as por la docente.

A partir de 2011, la formación destinada a profundizar en los contenidos cambió de formato y se concentró en unas jornadas de un día de duración. En 2013 se ha reducido un poco la duración de la formación, pero se ha ampliado el número de adolescentes que participa en ella. Concretamente han asistido a un curso de formación inicial (que actualmente comienza el sábado por la mañana y finaliza el domingo por la tarde) cincuenta estudiantes de toda la provincia, los mismos que a las posteriores jornadas de profundización; y está previsto que otros cincuenta realicen un nuevo curso inicial a finales de año.

### **1.3. Los objetivos de esta investigación**

Una vez tuve claro que dedicaría mi tesis doctoral a la construcción de las identidades sexuales en chicos y chicas adolescentes, y concretamente en los y las participante en “Forma Joven”, pasé un tiempo reflexionando acerca de qué quería mostrar con este trabajo, qué fin tenía mi investigación. Finalmente, mis directoras y yo, establecimos los siguientes:

El **objetivo general** o la finalidad de nuestra tesis doctoral se orienta al descubrimiento de las percepciones, creencias e interpretaciones de las y los adolescentes acerca de las identidades sexuales, tanto propias como de sus iguales, y de las desigualdades relacionadas con dicho concepto.

Este objetivo general se concreta en cinco **objetivos específicos**<sup>6</sup> o dimensiones en las que nos interesa indagar y las cuales queremos comprender:

1. Conocer las opiniones de las y los adolescentes acerca de cómo les han influido los diferentes agentes educativos (escuela, familia, amistades, medios de comunicación, etc.), tanto en la construcción de su propia identidad sexual, como en la comprensión de otros modelos de identidad sexual asumidos por sus iguales.
2. Descubrir de qué modo valoran las y los adolescentes los distintos modelos de identidades sexuales y a sus iguales que representan modelos de identidad sexual no normativos.
3. Mostrar en qué tipo de relaciones amorosas y sexuales se traducen las concepciones de las y los adolescentes acerca de la identidad sexual, prestando especial atención a si en ellas se justifican las posiciones sociales desiguales.

---

<sup>6</sup> Los conceptos de objetivos generales y objetivos específicos no se adecúan a la investigación de carácter cualitativo pero los hemos mantenido porque forman parte del único lenguaje aceptado, en muchas ocasiones, al realizar proyectos y publicaciones de investigación.

4. Inferir en qué sentido influyen las relaciones sentimentales y sexuales que mantienen las y los adolescentes en su desarrollo en el ámbito académico.
5. Reflexionar sobre la formación y la información que se está proporcionando a las y los adolescentes de la provincia de Cádiz desde el programa de la Junta de Andalucía “Forma Joven”.

#### 1.4. Las cuestiones de investigación

Vinculadas a los objetivos, me planteé una serie de cuestiones de investigación. Esto es, extraje de estos algunos aspectos concretos acerca de los cuales me parecía importante reflexionar, de tal manera que el intento de comprensión de los mismos pudiera guiar mi proceso investigativo.

Las cuestiones que han orientado el estudio han sido:

1. Respecto al primer objetivo: *Conocer en qué sentido consideran las y los adolescentes que les han influido los diferentes agentes educativos (escuela, familia, amistades, medios de comunicación, etc.), tanto en la construcción de su propia identidad sexual, como en la comprensión de otros modelos de identidad sexual asumidos por sus iguales.*
  - ¿Qué ideas tienen las y los adolescentes acerca del proceso de construcción de la identidad sexual? ¿creen que las identidades se desarrollan a partir de una esencia personal? ¿creen que es un proceso que termina en algún momento de

la vida? ¿de qué modo piensan que participan los sujetos en la construcción de su propia identidad?

- ¿Consideran que los diferentes agentes educativos influyen en la identidad sexual que asume cada persona? ¿qué agentes educativos creen que les han determinado más? ¿ha cambiado la influencia de estos en cada momento de la vida? ¿de qué modo creen que les han influido en cada etapa de sus vidas?
- ¿Qué ideas acerca de la identidad sexual les han transmitido los distintos agentes educativos? ¿hacia qué modelos de identidades sexuales les han orientado sus familiares? ¿y sus amistades? ¿y los medios de comunicación? ¿y la escuela? ¿qué tipo de educación sexual han recibido? ¿qué ideología les han inculcado acerca del sexo, el género y la sexualidad?

2. En relación al segundo objetivo: *Descubrir de qué modo valoran las y los adolescentes a sus iguales que representan modelos de identidad sexual no normativos.*

- ¿Relacionan estas identidades con patologías físicas o psíquicas?
- ¿Qué actitudes desarrollan hacia estos sujetos? ¿los marginan? ¿los aceptan? ¿no conceden importancia a la identidad sexual?
- ¿Valoran del mismo modo a todos los sujetos con identidades sexuales no normativas? ¿hay especiales diferencias entre la

valoración de los disidentes sexuales de género masculino que de género femenino?

- ¿Consideran que lo más adecuado es que estos sujetos adapten su físico, sus patrones de conducta y su estilo de vida en general, a los modelos heteronormativos?
3. En cuanto al tercer objetivo: *Mostrar en qué tipo de relaciones amorosas y sexuales se traducen las concepciones de las y los adolescentes acerca de la identidad sexual, prestando especial atención a si en ellas se justifican las posiciones sociales desiguales.*
- ¿Tienden las y los adolescentes a establecer relaciones amorosas y sexuales acordes con los patrones heteronormativos? ¿las y los que no lo hacen se encuentran en situación de marginalidad? ¿cómo son valoradas y valorados por sus iguales?
  - ¿Se apoyan las relaciones sentimentales que mantienen las y los adolescentes en el ideal del amor romántico? ¿experimentan del mismo modo la emoción amorosa los adolescentes de género masculino que las de género femenino? ¿en estas relaciones, alguno de sus miembros suele encontrarse en situación de desigualdad?
  - ¿Afrontan la sexualidad del mismo modo los chicos y las chicas? ¿vinculan las y los adolescentes sus relaciones sexuales a las emociones amorosas? ¿suelen desarrollarse dichas relaciones sexuales desde una perspectiva androcéntrica?

¿suelen satisfacer de manera relativamente equilibrada tanto a las adolescentes como a los adolescentes?

4. En relación al cuarto objetivo: *Inferir en qué sentido influyen las relaciones sentimentales y sexuales que mantienen las y los adolescentes en su desarrollo en el ámbito académico.*

- ¿Contribuyen las relaciones sentimentales que mantienen las y los adolescentes al éxito escolar de estos y estas, o, por el contrario, suelen contribuir al fracaso o al abandono? ¿qué causas exponen las y los adolescentes para justificar la influencia de sus relaciones sentimentales y sexuales en el desarrollo de sus estudios? ¿afectan esas relaciones sentimentales sexuales del mismo modo el desarrollo académico de las chicas que de los chicos?

5. Acerca del quinto: *Reflexionar sobre la formación y la información que se está proporcionando a las y los adolescentes de la provincia de Cádiz desde el programa de la Junta de Andalucía “Forma Joven”.*

- ¿Se presentan las identidades sexuales como construcciones sociales producto de los discursos? ¿Se promueve la reflexión y la actitud crítica ante los discursos difundidos desde las estructuras de poder? ¿Se insta a la transgresión de las normas que generan desigualdades e injusticias entre las personas?
- ¿Se limita el programa a la educación sexual o también se lleva a cabo una educación para la igualdad?

- ¿Se presentan modelos alternativos a las identidades heteronormativas? ¿De qué modo se aborda el trabajo en relación a las identidades no normativas? ¿Se promueve la reflexión acerca del androcentrismo habitualmente dominante en las relaciones sentimentales y sexuales? ¿Se promueve la reflexión acerca del carácter construido de las emociones en general, y del amor romántico en particular, y de la implicación de las mismas en la reproducción de las desigualdades sociales?

### 1.5. Una investigación cualitativa

Desde un primer momento, y más aún a medida que se fue concretando, tuve claro que desarrollaría mi investigación desde una perspectiva cualitativa, debido a que esta:

“tiene por objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo estos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales” (Justo Arnal y otros, 1992: 199).

Esto era justo lo que me interesaba para investigar la construcción de las identidades sexuales; conocer de primera mano cómo chicos y chicas adolescentes han experimentado y experimentan dicho proceso, en qué medida son conscientes del mismo, qué creencias tienen sobre él, qué opinión les merece la situación en la que se encuentran por haberse posicionado socialmente de un determinado modo (en lo relativo a su sexo, su género y su



orientación sexual) en sociedad. La metodología cualitativa me ofrecía esa posibilidad, al ser, según Taylor y Bogdan, la que “produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (1987: 20).

Igualmente, la argumentación de Stake (1995) acerca de las diferencias entre las investigaciones cuantitativas y las cualitativas, respaldaba mi planteamiento, ya que con mi trabajo perseguía comprender un acontecimiento social complejo, como es la construcción de la identidad:

“La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1995: 42).

Por otra parte, Latorre, Del Rincón y Arnal exponen que el enfoque de investigación de esta metodología se caracteriza por ser holístico (estudia la realidad globalmente, sin fragmentarla), inductivo (crea las categorías, patrones e interpretaciones a partir de la información obtenida), e idiográfico (no pretende obtener verdades generales, sino comprender lo singular de los fenómenos sociales). Igualmente, califican el proceso de este tipo de investigaciones como interactivo (utiliza estrategias de recogida de información como: entrevistas, observación participante, análisis de documentos...), progresivo y flexible (las estrategias de investigación están al servicio del investigador o la investigadora y no al contrario) (2006: 199).

Del mismo modo, la investigación que me planteaba llevar a cabo reunía las características que señalan los anteriores autores, ya que estudiaría la realidad de estos chicos y chicas adolescentes de manera global; mi intención era conocerlos en profundidad, por considerar que sólo de este modo podría obtener una información realmente valiosa de este tema que me interesaba.

Las categorías de análisis surgirían del discurso de los sujetos de investigación, el cual me planteaba interpretar a la luz de los fundamentos teóricos de la investigación.

Además, adopté este enfoque metodológico porque en ningún momento me interesé por descubrir “verdades” acerca de la construcción de la identidad sexual, generalizables o representativas de las experiencias de las chicas y chicos adolescentes. De hecho considero que sería imposible hacerlo siempre que estudiemos fenómenos sociales, al ser estos contruidos en cada contexto cultural. En este sentido, Flick afirma que “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales”, añadiendo que “los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de las grandes narraciones y teoría ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente” (2004: 15).

Como también señalan estos autores, la perspectiva metodológica cualitativa me ofrecía la diversidad de técnicas, herramientas y la libertad necesaria para el conocimiento profundo de los interrogantes y objetivos propuestos.

Quizás el criterio determinante para la elección de la perspectiva metodológica cualitativa tenga que ver con que, debido a las características expuestas

previamente, esta ofrezca la posibilidad de elaborar trabajos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. En palabras de Denzin y Lincoln: “we now struggle to connect qualitative research to the hopes, needs, goals, and promises of a free democratic society” (2003: 4).

### 1.6. Estudios de casos

A tenor de mis propósitos, expuestos previamente, consideré, aconsejada por mis directoras, que lo más adecuado sería apoyarme metodológicamente en estudios de casos, cuya finalidad, según Helen Simons, es “investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular (...) la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso<sup>7</sup> particular” (2011: 20). Simons (2011: 40 - 41) recurre a cuatro definiciones para proporcionar una visión completa y complementaria de los estudios de caso. Una de ellas es la definición de Stake (1995): “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes”. La segunda es la de McDonald y Walker (1975):

“El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra “caso” es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización. Podríamos decir que el estudio de caso es esa forma de investigación en que  $n=1$ , pero sería engañoso, porque el método de estudio de caso reside fuera del discurso del experimentalismo matemático que ha dominado la investigación educativa angloamericana”

---

<sup>7</sup> Sabariego, Massot y Dorio definen “caso” como “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación” (2004: 311).

La siguiente definición es la Merriam (1988):

“El estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, una fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico”.

La última definición es la de Yin (1994), “un estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”.

La autora recurre a la definición de Stake para llamar la atención sobre la singularidad de los casos. A la de MacDonald y Walker, para señalar la posibilidad de que la información particular obtenida a través de este tipo de estudios pueda tener relevancia universal. Alude a la definición de Merriam, atendiendo al “importante modo de razonamiento en la interpretación de los datos”. A la definición de Yin, por centrar la atención en su carácter de estrategia de investigación de los estudios de caso, con técnicas de recogida y análisis de información específicas.

Los estudios de caso daban respuesta a las necesidades que nos surgieron cuando nos planteamos estudiar la construcción de las identidades sexuales, debido a que la temática requería el conocimiento profundo de situaciones particulares. Del mismo modo, nos concedían la posibilidad, a pesar del carácter particularista de los mismos, de realizar un trabajo valioso, de interés a nivel universal. Nos permitía el uso de las técnicas y estrategias de recogida de información que la temática requería: entrevistas, conversaciones informales, observación, diarios... Y, además, nos facilitaba el análisis de las

realidades a estudiar a partir de la información que ellas mismas nos proporcionaba, sin fragmentarlas, intentando comprenderlas en su globalidad.

Concretando aún más, decidimos realizar cuatro estudios de caso que presentarían la peculiaridad de focalizarse, cada uno, en una sola persona, atendiendo a que sus historias o anécdotas fueran relevantes para el conjunto de la investigación (Simons, 2011: 107). Pensamos que podría ser adecuado que nuestros informes tuvieran forma de reseña, entendida como “exposición más extensa de la experiencia de una persona que se puede analizar en profundidad a lo largo del tiempo” (ibíd.), construida a partir de la información que las chicas y chicos nos proporcionarían a través de las diferentes estrategias de recogida de información.

Según la clasificación de Stake (1995), los casos que desarrollaría serían “casos instrumentales”, debido a que los seleccionaría con la intención de que me proporcionarían información acerca de los procesos de construcción de las identidades sexuales en la adolescencia. Atendiendo a la clasificación propuesta por Merriam (1990), serían descriptivos, ya que en ellos relataríamos las experiencias de los y las protagonistas evitando, en la medida de lo posible, interpretarlos (el análisis y la interpretación llegarían posteriormente).

## **2. Fase de trabajo de campo**

Respecto a la fase de trabajo de campo, esta se comenzó en noviembre de 2010 y ha continuado hasta abril de 2013; aglutinando acciones como la negociación del acceso al escenario de investigación, la presentación del

proyecto a los sujetos de la investigación, la selección de los casos y la recopilación de datos a través de las diversas estrategias de recogida de información seleccionadas.

### **2.1. El acceso al escenario de investigación**

Aunque la oferta para acudir a “Forma Joven” tuvo lugar en primavera, no fue hasta noviembre de 2010 cuando participé en una de sus sesiones formativas, concretamente del viernes 5 al domingo 7, en el Albergue Juvenil de Algeciras. Acudí al curso de profundización de ese año, el segundo de “Forma Joven” al que asistían las chicas y los chicos mediadores, de toda la provincia, que pude conocer allí.

Previamente al desarrollo de la actividad debí informar detenidamente del trabajo que pretendía desarrollar al técnico y la técnica del Instituto Andaluz de la Juventud responsables de la misma. Debido a que les comuniqué que mi principal objetivo en ese momento era seleccionar a algunos adolescentes para que fueran las y los protagonistas de los estudios de caso de mi investigación, me pidieron que redactara un breve escrito en el que explicara la temática de mi tesis doctoral y el objetivo de mis contactos con los futuros mediadores y mediadoras, con el fin de informar y solicitar el consentimiento de las familias.

Al recibir la información, ningún familiar puso objeción al respecto, lo que me permitió integrarme en “Forma Joven” y comenzar el trabajo de campo de esta investigación.

Posteriormente he vuelto a acudir a sesiones formativas de “Forma Joven” dirigidas al alumnado mediador en seis ocasiones más:

- Del 29 al 31 de abril de 2011, a una formación inicial de orientada al alumnado de la sierra, en el Albergue Juvenil de El Bosque.
- El 23 de noviembre de 2011, a unas Jornadas de profundización que se celebraron en La Casa de las Mujeres de Jerez de la Frontera, dirigidas a todo el alumnado que se había formado como mediador durante los dos años anteriores.
- Del 2 al 4 de marzo de 2012, a otra formación inicial, de nuevo orientada al alumnado de la zona de la sierra, que en esta ocasión se desarrolló en un hotel de Arcos de la Frontera. Esta fue la primera vez que tuve la posibilidad de impartir (en colaboración con un compañero, Pablo) uno de los talleres de este curso, acerca de la construcción de las identidades sexuales y el amor romántico.
- Del 16 al 18 de marzo de 2012, a la otra formación inicial de Forma Joven de ese año, en esta ocasión dirigida al alumnado de la zona costera de la provincia; celebrada en el Albergue Juvenil de Algeciras. En este curso volví participar como docente dinamizando el mismo taller que en la formación anterior.
- El 16 de noviembre, a las jornadas de profundización, dirigidas a todos los chicos y chicas que se habían formado como mediadores a lo largo

de ese año; de nuevo, celebradas en La Casa de las Mujeres de Jerez de la Frontera.

- Del 6 al 7 de abril de 2013, a la última formación inicial de Forma Joven desarrollada hasta el momento, dirigida a estudiantes de toda la provincia y celebradas en el Albergue Juvenil de Jerez de la Frontera. De nuevo en este curso tuve la posibilidad de participar como docente del taller anteriormente citado.

## 2.2. La selección de los casos

Como he indicado previamente, fue en el primer “Forma Joven” en el que participé, en el que seleccioné los cuatro casos que sustentan esta investigación. Para ello elaboré un cuestionario<sup>8</sup> que solicité cumplimentar a todos los chicos y las chicas participantes el último día de la formación (una vez que nos habíamos conocido mutuamente). Al final del cuestionario les preguntaba acerca de su interés por colaborar como informantes en el estudio y les solicitaba sus datos de contacto.

Tras revisar todos los cuestionarios y barajar opciones entre quienes respondieron afirmativamente a mi proposición, seleccioné como protagonistas de mis casos a dos chicos y dos chicas: Fernando, Alicia, David y Elena.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Se adjunta como anexo.

<sup>9</sup> Los nombres no son reales, lo he cambiado con el fin de preservar la intimidad de las chicas y los chicos, atendiendo a los criterios éticos adoptados en la investigación, los cuales expongo posteriormente.



De lo expuesto hasta el momento se deduce que uno de los criterios que ha primado en la selección de los casos ha sido la *facilidad de acceso al contexto de investigación* y la disponibilidad del mismo para el desarrollo del estudio; cuestión que Angulo y Vázquez señalan como esencial (2003: 19)

No obstante, fue igualmente determinante a la hora de orientar el trabajo, nuestra consideración previa de que este grupo de adolescentes en general me podría proporcionar una gran comprensión y enriquecimiento de los conocimientos sobre el objeto de estudio. Al ser adolescentes que voluntariamente participan en el programa de formación en temas de salud y sexualidad, supusimos que serían chicas y chicos sensibilizados hacia el tema, que ya habrían tenido la posibilidad de reflexionar sobre el mismo, con buena disposición para dialogar y que, por tanto, podrían aportarme mayor información que otras y otros adolescentes. Y es que, como indica Stake (1995) “El primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (En Angulo y Vázquez, 2003: 19 y en Simons, 2011: 54).

Una vez atendido este criterio, seleccioné los cuatro casos teniendo en cuenta, además del interés de las chicas y los chicos por participar en la investigación, la *diversidad*. Es decir, me preocupé de que las chicas y los chicos fueran lo más diferente posible entre ellas y ellos, con el objetivo de que sus historias me proporcionaran distintas visiones, incluso complementarias, de la temática que nos ocupa. Simons (2011: 54) explica que en los estudios de caso colectivos se pueden seleccionar casos, por ejemplo, de diferentes zonas geográficas, no para buscar la representatividad sino, para explicar las diferencias detectadas entre ellos. En esta investigación, para realizar la selección he tenido en cuenta

principalmente la equidad entre los géneros y la diversidad de opciones sexuales.

Evidentemente, como adelantaba, los criterios mencionados han primado sobre el de *representatividad*, frecuentemente carente de interés en las investigaciones de tipo cualitativo, ya que como afirma Stake (1995) “es muy frecuente que un caso inusual ayude a ilustrar cuestiones que en casos típicos pasamos por alto” (En Simons, 2011: 54).

### **2.3. La recogida de información**

Para la recopilación de información que me permitiera mostrar los procesos de identificación de las chicas y los chicos adolescentes, recurrí a las principales técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, concretamente: la observación etnográfica participante, las entrevistas en profundidad y las conversaciones informales.

Previamente al desarrollo del trabajo de campo, en mi planificación inicial, mi intención era realizar también entrevistas semiestructuradas a los agentes educativos que las chicas y los chicos identificaran como los más importantes para ellos. Pero a medida que fui avanzando en esta fase del estudio me fui convenciendo de que lo que realmente me interesaba era analizar el discurso de las y los adolescentes protagonistas, y que no era necesario para responder a los objetivos planteados, analizar las opiniones de otras personas al respecto.

Del mismo modo, finalmente abandoné la idea de contar con los diarios de mis protagonistas, los cuales previamente había optado por utilizar debido a que

podían propiciar la expresión, por parte de las y los adolescentes, de sus construcciones e interpretaciones acerca de las temáticas propuestas, o de cualquier otro registro que sirviera para suscitar reflexiones en torno a la temática de la investigación. La decisión de prescindir de este instrumento se debió a que, a pesar de que incluso se los proporcioné al inicio de nuestros contactos, me fui dando cuenta de que para ellos y ellas resultaba bastante pesado tener que elaborarlos (en algunas ocasiones incluso se han justificado por no haberlo hecho) y, teniendo en cuenta lo importante que ha sido para mí su colaboración, no creí adecuado insistirles en la realización de esa tarea.

Respecto a las estrategias de recogida de información a las que sí he recurrido, las he utilizado del modo que detallo a continuación.

### **2.3.1. La observación participante**

Angulo y Vázquez (2003: 29) señalan como las principales características de la observación participante tres aspectos: la persona que observa es el instrumento básico para la recogida de información; la persona que observa mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado, y las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que se van elaborando a medida que se desarrolla el proceso de observación. Esta ha sido la principal estrategia de recogida de información utilizada en las sesiones formativas, debido a que he tenido la posibilidad de integrarme completamente en el contexto objeto de estudio y acompañar a los diferentes grupos a lo largo de sus procesos formativos; en las últimas ocasiones incluso como docente. Siguiendo de

nuevo a Angulo y Vázquez, mi participación en los curso fue pasando de ser “moderada”, al inicio, a ser “completa”, al final.

La observación intencionada y sistemática en los contextos educativos que desde “Forma Joven” se han dirigido al alumnado mediador me ha permitido registrar acciones, actitudes, comentarios, etc. que me han proporcionado una visión general acerca de las percepciones, las creencias y las interpretaciones de las chicas y los chicos adolescentes en relación a las identidades sexuales, a las relaciones amorosas, a la sexualidad, a las desigualdades... Además de, información de primera mano acerca del tipo de educación que se les está proporcionando desde dicho programa. Los datos extraídos en este contexto he podido contrastarlos posteriormente con los obtenidos a través las entrevistas realizadas a las y los protagonistas de mis cuatro estudios de caso.

Considero oportuno detenerme a explicar cómo se desarrolló la primera formación en la que participé, en noviembre de 2010, en la que seleccioné los casos y en la que, por ser mi primer contacto con el programa, más información recabé en este sentido. En las siguientes ocasiones se repitieron contenidos, metodología, actividades... por lo que centré más mi atención en las actitudes, las opiniones, las experiencias... de las y los adolescentes, las cuales también relato por resultar de interés para el trabajo.

➤ Tarde del viernes 5 de noviembre de 2010:

El primer acontecimiento que me sorprendió gratamente tuvo lugar durante el reparto de habitaciones. Me gustó que Amada permitiera que cada adolescente decidiera libremente con quien compartir habitación, que en ningún momento les indicara que se distribuyeran por género y que

comentara, incluso con los familiares, que la habitación básicamente les serviría para dejar su equipaje, ya que probablemente se acostarían tarde porque se reunirían en las habitaciones con sus compañeros y compañeras a charlar, a jugar y a pasarlo bien. Me pareció que estos comentarios podrían causar cierto rechazo en los padres y madres, pero que eran signo de que los consideraba personas libres y responsables.

Esa actitud de la docente continuó a lo largo de todo el fin de semana y se ha mantenido en todas las formaciones a las que he asistido en la medida en que los diferentes grupos lo han permitido.

Una vez comienza el trabajo y se presenta el taller, la primera actividad consiste en buscar una pareja desconocida para preguntarle “lo que nunca le preguntarías a un desconocido”

“A mí me toca con Fernando, un chico vestido con colores llamativos (pantalón verde, gorra roja...) al que lo que más le gusta es bailar, e incluso se forma en una escuela de danza. Hablamos sobre que está en Forma Joven porque se lo propuso su orientador y a él le gusta participar en todo. Me dice que antes le habían hablado de sexualidad así, que sólo le habían hablado de anticonceptivos, de genitales... que ahora entiende que es un tema importante, que nos afecta en todo. Dice que le gustaría seguir hablando conmigo” (Diario de campo, 5 de noviembre de 2010).

Tras esta actividad introductoria pasamos a la actividad de los “Mandalas”<sup>10</sup>.

Una vez que Amada explica en qué consisten, pasamos a realizar una actividad de relajación, en la que nos hacemos conscientes de que estamos pisando la

---

<sup>10</sup> “diagramas o representaciones esquemáticas y simbólicas del macrocosmos y el microcosmos, utilizados en el budismo y el hinduismo” (Wikipedia. Consultado el 19 de julio de 2013. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1ndala>

tierra, con los ojos cerrados, con música... Pensamos en lo que nos hace sentirnos sanos y felices, y lo representamos en un mandala.

Posteriormente compartimos lo que nos hace sentirnos enfermos y lo plasmamos en un papel continuo, para, a continuación, tratar de sacar fuera toda nuestra energía negativa, uniéndonos, poniendo una mano en el corazón de nuestra compañera o nuestro compañero de al lado y la otra en nuestro centro sexual (no los genitales, lo que nos una con la tierra y la parte emocional), de manera que fluya la energía.

“Al poner en común lo plasmado en el mural surge el tema de que siempre se margina a las personas que difieren en sus gustos, su forma de vestir, su sexualidad... de la mayoría. Algunos chicos y chicas exponen su consideración de que hay que imponerse para que no te ataquen. Amada explica que no todos hemos tenido los mismos apoyos ni contamos con la misma autoestima para afrontar las dificultades de la misma manera. Llegamos a la conclusión de que todos y todas somos diferentes y que esas diferencias no deben convertirse en desigualdades” (Diario de campo, 5 de noviembre de 2010).

Como se puede deducir de lo expuesto, en ningún momento se alude a la salud como la ausencia de enfermedad física, se trabaja un concepto de salud integral, que implica sentirnos bien con nosotros mismos y hacer sentir bien a las demás personas.

➤ Noche del viernes 5 de noviembre de 2010

Con música relajante la docente propone andar por la sala sintiendo nuestro cuerpo: vamos rápidas, lentas, sentimos cómo las plantas de nuestros pies apoyan en el suelo, sentimos cada dedo, cómo nos tiemblan las rodillas... Seguimos moviendo las manos, empezamos haciendo movimientos suaves y terminamos bailando.

Una vez relajadas y relajados, Amada propone que nos hagamos masajes; elegimos una pareja que nos inspire confianza, a la que seamos capaces de decir lo que queremos y lo que no (como debería suceder en las relaciones amorosas y sexuales). Cada persona cuenta con tres deseos que puede solicitar a su pareja, no obstante esta puede negarse a hacer cosas que no le hacen sentirse bien. Hay que llegar a acuerdos que satisfagan a ambas partes.

“A varias chicas les resulta difícil pedir a la otra persona que cumpla sus deseos. En las parejas formadas por chica y chico se nota el nerviosismo, por tocarse y darse placer unos a otros” (Diario de campo, 5 de noviembre de 2010).

Ponemos fin a la noche elaborando un mural individual que refleje las sensaciones experimentadas.

➤ Mañana del sábado 6 de noviembre de 2010:

Trabajamos en grupos segregados por sexo. Yo me quedo en el grupo de **las chicas** con Amada, mientras los chicos se reúnen con Pablo.

Comenzamos hablando acerca de lo que nos han contado sobre la sexualidad.

“Varias chicas coinciden en que, en casa se evita hablar sobre el tema y en el instituto se han explicado los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión sexual, repartiéndose preservativos sólo a los chicos” (Diario de campo, 6 de noviembre de 2010).

Continuamos dialogando sobre si conocemos suficientemente nuestro cuerpo y Amada hace referencia al clítoris. Pide a las chicas que lo localicen en un dibujo de los genitales femeninos y comprobamos que la mayoría no sabe dónde está. Reflexionamos entonces sobre el hecho de que a las chicas nos repitan continuamente que debemos tener cuidado, sobre todo, para no

quedarnos embarazadas, y de que en ningún momento se nos anime a disfrutar y a sentirnos bien.

Pasamos a plantearnos cómo nos pide la sociedad que seamos como mujeres. Las adolescentes comentan que: guapas y jóvenes, sumisas, responsables de las tareas domésticas... Amada alude a los conocimientos tradicionalmente femeninos, los cuales se han apartado del conocimiento científico (androcéntrico) y se han desvalorizado. Conversamos también sobre nuestra educación, que nos lleva a esperar que los demás nos elijan, por lo que siempre debemos estar preparadas para gustar. Del mismo modo, reflexionamos sobre nuestra función de cuidadoras, que nos lleva a preocuparnos más por las otras personas que por nosotras mismas.

Sobre cómo les gustaría que fueran sus relaciones sexuales, las chicas exponen que quieren:

“Poder ser ellas mismas, que estas se basen en el cariño y en el respeto, que sean igualitarias y libres, que entre las personas implicadas haya comunicación, y, en definitiva, que quieren que las traten como ellas tratan” (Diario de campo, 6 de noviembre de 2010).

De nuevo, como ocurría con la salud, se alude a la sexualidad de manera integral, sin limitarla a la genitalidad y al coito.

Pablo, que trabajó con **los chicos**, me cuenta que estos en ningún momento habían hecho alusión a la pornografía y que algunos habían compartido con el grupo que mantenían relaciones homosexuales y bisexuales, señalando que en ningún caso habían hablado sobre este tema con sus familias, a pesar de que creían que les apoyarían.



Me proporciona las anotaciones que ha tomado durante el desarrollo de la sesión, de las que deduzco que, en general, en ese grupo de chicos dominaban las actitudes igualitarias y la comprensión de la sexualidad y de las identidades sexuales como construcciones.

Durante la segunda parte de la mañana seguimos trabajando en dos grupos. En esta ocasión realizando una sesión de meditación acerca de las personas que cada una somos (tumbadas en el suelo con los ojos cerrados). Cuando terminamos nos unimos los dos grupos y nos repartimos velas; cada persona debe encender la suya y asumir un compromiso consigo misma para sentirse mejor.

Compruebo que, al igual que sucedía el día anterior, los chicos eran los primero en intervenir; no obstante, quien parecía haberse erigido como la líder del grupo era Elena.

➤ Tarde del sábado 6 de noviembre de 2010:

Por la tarde continuamos trabajando sobre sexualidad. La dinámica que realizamos en este momento persigue desmontar mitos relativos a la sexualidad muy arraigados en nuestra sociedad, los cuales perpetúan la perspectiva androcéntrica (centrada en los genitales y en el coito) de la misma y las desigualdades asociadas a esta.

Para llevarla a cabo, todos y todas las adolescentes deben situarse de pie en la centro de la sala, y en respuesta a las distintas afirmaciones expresadas por la docente, trasladarse a un extremo u otro de la misma, en función de si están de acuerdo o en desacuerdo con ellas.

Algunos de los mitos con los que trabajamos son:

- Un pene grande es signo de potencia sexual.
- El orgasmo femenino se alcanza mediante la penetración.
- No es posible quedarse embarazada durante la menstruación.
- No es posible quedarse embarazada la primera vez que se practica el coito.

“En general detecto muchas dudas entre los chicos y las chicas acerca de estos temas. Amada les hace caer en contradicciones y cambian varias veces de opinión” (Diario de campo, 6 de noviembre de 2010).

Al final de la tarde trabajan por grupos acerca de los métodos anticonceptivos: ventajas, inconvenientes, formas de utilización... Y exponen las conclusiones al gran grupo.

➤ Noche del sábado 6 de noviembre de 2010:

La última noche de formación realizamos una actividad que me pareció fantástica y divertidísima y que, por supuesto, encantó a las chicas y los chicos: “El coctel de la sexualidad”.

En ella se trabajaban los diferentes “ingredientes” básicos para mantener relaciones sexuales sanas (autoestima, sensibilidad, confianza, pasión, ganas, respeto, comunicación y diversión) a través de la música y el baile.

- Para trabajar la *autoestima* todas y todos debían desfilan hasta un espejo y frente a él decir su nombre.
- Para la *sensibilidad*, escuchar con los ojos cerrados una canción.

- Para la *confianza*, debían formar dos círculos, uno dentro del otro, y caminar al ritmo de la música (cada círculo en un sentido). Al detenerse la música cada persona del círculo interior debía dejarse caer de espaldas, confiando en que su compañero o compañera de atrás la sujetaría.
- La *pasión* se representó realizando un baile algo sensual con las parejas con las que se iba coincidiendo.
- Para las *ganas* todas y todos tomamos energía de la tierra realizando una danza africana.
- El baile del *respeto* lo realizaron en un espacio acotado y con música marchosa, con cuidado de no rozar a ningún compañero o compañera.
- La *comunicación* se tradujo en un baile en pareja en el que no se debía perder el contacto visual.
- En último lugar, la *diversión*, consistió en bailar libremente una canción alegre.

➤ Mañana del domingo 7 de noviembre de 2013:

El final de la formación se dedicó al diseño, por grupos, de talleres sobre diversos temas, que posteriormente pudieran realizar en sus respectivos institutos.

- Información de interés obtenida a través de la observación en el resto de sesiones formativas de Forma Joven

La primera formación a la que asistí se orientaba a la profundización en contenidos relativos a la salud y la sexualidad trabajados en una formación inicial previa, pero, como indicaba, con posterioridad he asistido a diversas sesiones de formación iniciales y a algunas formaciones de profundización con distinto formato (concentradas en jornadas de un día). En ellas, en algunos casos, se han desarrollado actividades diferentes, en todo caso, dirigidas a distintos chicos y chicas, lo que me ha proporcionado una visión más amplia del objeto de estudio.

Un aspecto destacable se refiere a las **expectativas que las alumnas y los alumnos tienen de la formación** que van a recibir; los principales temas sobre los que les interesa aprender son: los métodos anticonceptivos, la prevención de embarazos y las infecciones de transmisión sexual. No obstante también manifestaron inquietud por aprender:

- “Conocer mi cuerpo y todos los problemas que puede provocar la sexualidad.
- Mitos sobre el sexo, consejos para hacerlo bien, cómo masturbar a tu pareja, cómo hacer que disfrute más, preliminares, cuánto debe durar una sesión de sexo, si es malo haberlo hecho con nuestra edad, métodos anticonceptivos, si la primera vez duela, cómo calentar a tu pareja.
- Todo lo que me expliquen pero también las precauciones.
- Cómo distinguir un orgasmo real de uno fingido.
- La primera vez.
- Conocer mejor mi cuerpo.
- Si te estás poniendo la vacuna del cáncer de útero ¿puedes hacerlo o tienes que esperar hasta que acabes de ponértela?
- Cómo poner un condón. Consecuencias y causas de la sexualidad” (Diario de campo, 16 de marzo de 2013)

Merece la pena igualmente detenerse en el trabajo relativo a **la sexualidad** que se realiza en las formaciones iniciales. La docente anima a las y los adolescente a enunciar todas las palabras que se les ocurran cuando piensan en sexualidad. Surgen:

“Preservativo, pene, testículos, penetración, empalmarse, masturbación, felación, correrse, semen, vagina, Kamasutra, clítoris, espermatozoide, pezones, consoladores, vibradores, juguetes, beso, prácticas, amor, caricias, lesbianismo, tríos y compañía, hablar, pasión, burdel, placer, cariño, orgasmo, porno, morbo, tocamiento, chupetón, chupetón, desnudo, puta, ponerse cachondo/a, reproducción, intimidad, abrazos, masajes eróticos, viagra, cama, sofá, coche, encimera, virgen, desvirgar, filias, hacer el amor, sexo duro<sup>11</sup>” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

A medida que las chicas y los chicos van diciendo palabras Amada las va anotando en un papelógrafo y distribuyéndolas en tres columnas. Una de ellas corresponde a aspectos físicos, otra a aspectos psicológicos o emocionales, y otra a normas sociales o morales. Los criterios para la organización de los conceptos no los explica inicialmente, pide al grupo que los descubra.

“Cuando empiezan a exponer palabras no paran de reírse. No saben qué es el clítoris, ni la vulva... Tampoco conocen el significado de la mayoría de las palabras. Cuando quieren referirse al himen habla de “partir a la chica” y entonces aluden a la “virginidad”, a “desvirgar”...” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012)

Una vez finaliza la lluvia de palabras surge el tema de por qué el placer también se considera un aspecto social. Amada explica que en nuestra sociedad nos han enseñado que el placer está en los genitales, pero que en otras culturas no es así. Poco a poco va desvinculando la sexualidad de los genitales y asociándola a todo el cuerpo. Llegamos a la conclusión de que

---

<sup>11</sup> Las palabras subrayadas fueron expuestas por chicas.

sexualidad es “lo que hacemos para obtener placer, con las otras personas y conmigo misma”, señalando que esta depende de cada persona, que es cambiante y que quienes nos atraen son las personas, no las vulvas ni los penes.

También en las formaciones iniciales se ha recurrido a la dinámica en la que los chicos y las chicas tienen que posicionarse frente a los mitos relativos a la sexualidad. En la que tuvo lugar entre el 2 y el 4 de marzo de 2012, los mitos sobre los que reflexionamos fueron:

- Los penes grandes producen más placer.

“Respecto a la primera afirmación, la opinión generalizada es que no, pero no saben explicar las razones” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

- El hombre debe aguantar hasta que la mujer llegue al orgasmo.

“En esta ocasión se dividen, pero no tienen nada claro. El principal argumento es: “No la vas a dejar a medias...”. Un chico expone que si él ya se ha corrido tendrá que seguir para que ella también lo haga. Ellas, mayoritariamente, estaban en desacuerdo con la afirmación y defendían que ellos tenían que parar cuando ellas quisieran” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

- Ellos tienen que tomar la iniciativa.

“Ni ellas ni ellos están de acuerdo con la afirmación, aunque puntualizan que si son ellas las que toman la iniciativa se las considera unas guarras” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

- La primera vez duele.

“La mayoría piensa que sí y una chica rebate la opinión general explicando que si lo haces pensando que te va a doler, porque todo el mundo lo dice, al final te duele” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

Al finalizar la dinámica Amada les anima a consultar dudas. De sus comentarios se deduce que cuentan con una escasa formación en sexualidad:

“En primer lugar, comentan que no tienen nada claro el tema de los métodos anticonceptivos. Seguidamente, una chica, tras hablar de la eyaculación y de los testículos, muestra su desconocimiento sobre el tema explicando que “la marcha atrás” no es fiable porque los espermatozoides están en una bolsita (que no identifica como testículos) y pueden salir sin que el chico se dé cuenta (sin relacionarlo con la eyaculación). Utilizan la expresión “partir” para referirse a las primeras experiencias sexuales con penetración de las chicas, y una de ellas pregunta si les cambia el cuerpo una vez que eso sucede” (Diario de campo, 3 de marzo de 2012).

En las formaciones iniciales de Forma Joven realizadas del 2 al 4 de marzo de 2012, del 16 al 18 de marzo de 2012 y del 6 al 7 de abril de 2013, junto a Pablo, he impartido un taller relativo a **las identidades sexuales y al amor romántico**, del que he podido extraer también bastante información de interés.

Estos talleres se han dirigido en algunos momentos a chicos y a chicas por separado (ocupándome yo del trabajo con ellas) y en otros, al gran grupo. A partir de su desarrollo detecto diferencias destacables entre las chicas provenientes de los pueblos de la sierra (que participaron en la formación realizada entre el 2 y el 4 de marzo de 2012) y las chicas de zonas más urbanas (a quienes se dirigió la formación realizada entre el 16 y el 18 de marzo de 2012).

Para trabajar las identidades dibujamos la silueta de una de las chicas en papel continuo, seguidamente les pido que escriban dentro de ella las cualidades que deben poseer y fuera las que no son propias de su género.

La reacción inicial del primer grupo de chicas (las de la zona de la sierra) fue protestar por no querer asumir los estereotipos de género que la sociedad les impone. Una vez que inician la tarea:

“La mayoría de las características que escriben tienen que ver con el cuidado: dulces, maternas, amas de casa, activas, sensibles, cariñosas, buenas madres... Las otras también tienen que ver con gustar a los demás: presumidas, provocativas (sin que se note)... Y con agrandar de otro modo: tímidas, sumisas... Lo que no les está permitido es: ser independientes, ganar más dinero que los hombres...” (Diario de campo, 4 de marzo de 2012).

Una vez concluida la silueta pasamos a ponerla en común con los chicos, quienes reaccionan del siguiente modo:

“Ellos niegan querer que ellas ganen menos dinero, e indican que quien quiera eso es tonto. También protestan ante la afirmación relativa a que no les gusta que ellas provoquen, y señalan que les gusta que ellas tomen la iniciativa en ocasiones (dudo que, tanto ellos como ellas, aceptaran esta actitud; durante la elaboración de la silueta una chica alude a unas compañeras de su instituto que considera unas guarras por estar siempre pendiente de los chicos). Igualmente, les molesta que se piense que ellos no realizan labores domésticas, y manifiestan que sí asumen algunas (ellas se habían quejado previamente por tener que levantarse de la mesa durante la comida, por ejemplo, para llevar agua a su padre o a sus hermanos)” (Diario de campo, 4 de marzo de 2012).

Respecto a la silueta elaborada por los chicos, esta contenía características como: “vacilón, pene largo y grande, depilado, pegar para proteger” (Diario de campo, 4 de marzo de 2012).

El tema de la violencia nos ocupa un buen rato.

“Los chicos exponen que si alguien molesta a sus novias se ven obligados a pegarle para defenderlas. Algunos reconocen que no les satisface tener que hacer eso, que les hace sentirse mal” (Diario de campo, 4 de marzo de 2012).



Finalmente, llegamos a la conclusión de que a ellos tampoco les gustan muchas de las características que se les imponen. Comprendemos que ellos se ven obligados a cuidar y proteger desde la violencia, mientras que ellas desde el cariño y la sensibilidad.

Respecto a cómo se desarrolló esta actividad con el segundo grupo (el de las y los adolescentes de las zonas urbanas), “en un primer momento las chicas no entienden el interés de la tarea que les propongo, consideran que a ellas nadie les dice cómo tienen que ser” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

“Comienzan a escribir adjetivos como: guapas, presumidas, objetos... En esta ocasión apenas aluden a que se les considere guarras por tomar la iniciativa en las relaciones, ni a que tenga que ser dependientes; tampoco hablan apenas de sumisión, aunque sí escriben la palabra “obedientes”. Destacan que de ellas se espera que sean trabajadoras, maduras...” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

Durante la elaboración de la silueta surge el tema de los chicos que tienen a sus parejas como si fueran objetos, sus posesiones.

“Una de las adolescentes declara que a ella también le molesta que las otras chicas miren a su novio, y confiesa que, aunque no las agrede, las mira mal para que les quede claro que él está con ella. Seguidamente argumenta que si a ella no la pueden mirar, a su novio, tampoco” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

En la puesta en común con los chicos, cuando hablamos sobre que ellos suelen tener más responsabilidades respecto al dinero “varias chicas, aunque no la mayoría, manifiestan que les encanta que sean ellos quienes las inviten” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012). Seguidamente:

“Varias chicas afirman que les gustan más los chulos que los chicos buenos, y explican que prefieren que les pongan las cosas difíciles. Posteriormente, otras tratan de justificar esta postura argumentando

que se puede ser chulo y a la vez agradable” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

En cuanto a los chicos de este grupo; no hacen referencia a la violencia, ni a la responsabilidad de proteger a sus parejas, aunque sí aluden al tema de la fuerza; por otra parte, compruebo que convierten en “el excluido” a uno de ellos que continuamente realiza comentarios machistas.

La segunda parte de nuestro taller se focalizaba en las relaciones sentimentales y, concretamente, en el amor romántico. Para llevarla a cabo distribuimos a chicas y chicos en diversos grupos y les pedimos que señalaran, en un listado que les proporcionamos, las afirmaciones<sup>12</sup> que consideraran que describían una relación amorosa ideal.

En la formación dirigida a los chicos y las chicas de la sierra todos los grupos rechazaron la mayoría de las afirmaciones.

“Estos y, sobre todo, estas adolescentes exponen que no quieren ser dependientes, que no quieren que los controlen, que el amor no lo puede todo... Detectan que las novelas, los cuentos, las películas y la música transmiten en muchos casos la perspectiva del amor que ellos y ellas rechazan. Pero, cuando les ponemos ejemplos concretos de la vinculación entre los mitos románticos (como el de las “medias naranjas”) y la violencia de género, se quedan desconcertados e inicialmente rechazan nuestra perspectiva (algunas chicas defienden que pueden ser “naranjas enteras” y románticas a la vez). Ocurre lo mismo cuando les hablamos de películas de gran popularidad entre las y los adolescentes, como “Crepúsculo” o “A tres metros sobre el cielo”; no pueden creer que las relaciones que reflejan sean violentas y desiguales”. (Diario de campo, 4 de marzo de 2012).

Al grupo de las zonas urbanas le surgen más dudas en relación a las afirmaciones planteadas, aunque:

---

<sup>12</sup> Todas las afirmaciones hacían referencia a actitudes propias de los mitos románticos y de las relaciones amorosas adictivas.

“algunas chicas comentan que si sus novios mantuvieran algunas de las actitudes reflejadas en el documento los considerarían unos pesados y unos empalagosos” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

De nuevo en esta ocasión parece que les queda claro que el amor romántico suele tener consecuencias negativas, y cuando les ponemos como ejemplos: la película “Crepúsculo”, la serie “Física o química”, la canción que nos representaría en eurovisión ese año... les desconcertamos.

“Les encantan las producciones románticas que criticamos, especialmente a las chicas más reivindicativas, quienes terminan preguntándonos si no pueden ser igualitarias mientras les siguen gustando ese tipo de películas, series y canciones que transmiten mensajes perjudiciales. También argumentan que lo que se refleja en las producciones no se corresponde con la realidad” (Diario de campo, 18 de marzo de 2012).

La observación participante ha constituido una estrategia de gran valor para el desarrollo de esta investigación, ya que me ha proporcionado una visión mucho más amplia de mi objeto de estudio, que me ha resultado muy útil, especialmente, para contextualizar y comprender los cuatro casos estudiados.

### **2.3.2. Las entrevistas en profundidad**

Evidentemente, la observación, aunque importante, resultaba una estrategia insuficiente para la recopilación de la información necesaria acerca del contenido de la investigación. La principal técnica utilizada para el desarrollo del trabajo ha sido la entrevista. Massot, Dorio y Sabariego la definen así:

“La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes,

las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (2004: 336).

Es importante señalar que previamente al desarrollo de las mismas dirigí otro documento a las madres y a los padres de mis sujetos de investigación, volviéndoles a explicar más detenidamente el objeto de mi tesis doctoral y solicitándoles autorización para que sus hijos e hijas colaboraran en ella como informantes<sup>13</sup>.

Debido a la dificultad para acceder a la información requerida (percepciones, creencias e interpretaciones de las y los protagonistas acerca de las identidades sexuales propias y de sus iguales), mis directoras me mostraron la necesidad de llevar a cabo un trabajo sostenido con las y los adolescentes, que permitiera que entre nosotros se generara la confianza suficiente para que reflexionaran y compartieran conmigo dichas reflexiones acerca de sí mismos y de sus experiencias y concepciones en relación al sexo, al género y a la sexualidad. Fue entonces cuando decidimos recurrir a las entrevistas en profundidad, que, en palabras de Taylor y Bogdan, tienen lugar cuando se producen:

“reiterados encuentros cara a cara entre las persona investigadora y los/las informantes, encuentros éstos, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (1986: 101).

---

<sup>13</sup> Se adjunta como anexo.

Estas entrevistas se han apoyado en un guión que elaboré previamente<sup>14</sup>, basado en los ámbitos de información sobre los que debían versar nuestras conversaciones, pero totalmente flexible y abierto, con el fin de no limitar a las chicas y los chicos, permitir que pudieran expresarse con libertad y espontaneidad, y, en consecuencia, ofrecer una información más rica en matices. Finalmente esto resultó así. En líneas generales, la mayoría de las cuestiones fueron surgiendo a medida que iba transcurriendo la entrevista misma, a partir de las respuestas y demás comentarios de las y los informantes, al igual que sucede en las conversaciones informales. Angulo y Vázquez apoyan este modo de desarrollar las entrevistas exponiendo:

“Desdibujar los límites, muchas veces innecesarios, en una investigación puede propiciar la creación de un espacio de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conformen el eje de un proceso de transformación y cambio educativo” (2003: 33).

Con el fin principal de que las entrevistas se desarrollaran de manera fluida y de centrar toda mi atención en las conversaciones, sin tener que estar continuamente realizando anotaciones, todas ellas fueron grabadas. No obstante, otra de las razones de realizar las grabaciones fue poder contar con el discurso real y completo de las chicas y los chicos para poder analizarlo posteriormente con mayor fiabilidad y detenimiento. Ninguno de los adolescentes tuvo inconveniente, aunque especialmente a Fernando le ponía algo nervioso el sentirse grabado.

Finalmente, he realizado diversas entrevistas con cada uno de los chicos y chicas para alcanzar un mejor entendimiento de las perspectivas que tienen de

---

<sup>14</sup> Se adjunta como anexo.

sus propias vidas y de sus experiencias, expresadas con sus propias palabras. Concretamente:

➤ Con **Fernando** he realizado cuatro entrevistas:

Las dos primeras las llevamos a cabo el 14 de enero de 2011 (34, 26 minutos) (Fernando 2011a) y el 18 de marzo del mismo año (61, 48 minutos) (Fernando 2011b), en su instituto, en el horario que su clase dedicaba a tutoría y él podía ausentarse sin problema; tras concedernos permiso el director del centro, quien, tanto en esas ocasiones como en nuestras conversaciones previas, se mostró muy colaborador y nos proporcionó una sala de reuniones para la realización de dichas entrevistas.

Con el chico había mantenido, además de las conversaciones informales que tuvieron lugar durante el curso de formación, cuatro conversaciones telefónicas: para proponerle que participara en la investigación, para concertar la entrevista y para informarle de que el director de su instituto nos había dado permiso para desarrollarlas en el centro.

Fernando se mostró muy motivado por participar en el trabajo desde el momento en que se lo propuse y, en general, en las entrevistas se ha mostrado muy hablador; resultando estas muy similares a las conversaciones informales. No obstante, debo señalar que en algunas ocasiones ha esperado a que apagara la grabadora para contarme con gran entusiasmo algunas de sus experiencias, anécdotas, preocupaciones... ya, a pesar de darme su consentimiento, el hecho de ser grabado le hacía sentirse algo nervioso.

La siguiente entrevista tuvo lugar el 6 de noviembre de 2012 (46, 48 minutos) (Fernando, 2012). En esta ocasión, la realizamos en una cafetería de la

localidad de Fernando, que el propio chico recomendó, por ser un lugar tranquilo, con un salón grande en el que podíamos charlar sin que nos interrumpieran. No pudimos desarrollarla de nuevo en su instituto debido a que el adolescente ya se encontraba estudiando Bachillerato y no disponía de huecos libres en su horario lectivo.

La última tuvo lugar el 5 de febrero de 2013 (87, 40 minutos) (Fernando, 2013) y estuvo motivada por el hecho de que Fernando, tras leer el informe acerca de su caso, me comentó que se había dado cuenta de que había cambiado muchísimo desde nuestros primeros contactos hasta el último y consideraba que ese cambio no se reflejaba totalmente en el escrito. En ella, básicamente, conversamos de manera informal acerca de los cambios acaecidos en su subjetividad y, en consecuencia, en su estilo de vida y expectativas de futuro.

➤ Con **Alicia** he llevado a cabo tres entrevistas:

También Alicia se muestra muy ilusionada por formar parte del estudio desde el momento en que le solicito su colaboración. Inmediatamente me proporciona el correo electrónico de su padre para que le envíe la carta que este, o su madre, debía firmar para permitir su participación como informante. Considero destacable el hecho de que el padre de la chica me devuelva el documento firmado casi inmediatamente, precedido de un texto en el que me expresa su satisfacción por la participación de Alicia en la investigación y por el entusiasmo con que esta afronta dicha labor.

Al igual que en el caso anterior, las dos primera entrevistas con la chica las realizamos en su instituto; una el 26 de enero (39, 18 minutos) (Alicia 2011a) y

otra el 21 de marzo (aproximadamente 60 minutos, no se graba la última parte de la entrevista) (Alicia 2011b), del 2011. En este caso fue ella la que solicitó la autorización del director del centro, quien le indicó que nos reuniéramos en la zona antigua del centro (la “parte bonita”, según Alicia), concretamente en un despacho del equipo directivo. Del mismo modo, en este caso, acordamos mantener la entrevista en el horario que la clase de la chica tiene reservado para la tutoría.

La tercera y última entrevista la mantenemos el 7 de diciembre de 2012 (114, 31 minutos) (Alicia, 2012), en un hueco que Alicia nos reserva entre examen y examen. Como en el caso anterior, la realizamos en una cafetería de su localidad, en la que ella considera que podemos encontrar el ambiente necesario, al contar con espacio más reservado.

Alicia en todas nuestras entrevistas se ha mostrado alegre e ilusionada... y muy, muy habladora... También en este caso nuestras entrevistas han resultado muy similares a las conversaciones informales, en muchas ocasiones casi monopolizadas por ella, quien en ningún momento ha tenido inconveniente en relatarnos aspectos íntimos de su vida, especialmente los relativos a sus relaciones sentimentales.

➤ Con **David** he realizado también tres entrevistas:

Las entrevistas con David las realizamos en mi despacho de la facultad, debido a que el chico me explica que no dispone de huecos libres en su horario, y a que vive muy cerca del centro. Estas tienen lugar: el 20 de enero de 2011 (40,



04 minutos) (David, 2011a), el 5 de mayo de 2011 ( 48, 38 minutos) (David, 2011b) y el 17 de enero de 2013 (72 minutos) (David, 2013).

En el primer encuentro con David me parece un poco vergonzoso y callado, pero progresivamente se va animando y terminamos manteniendo una conversación bastante fluida y amena, tanto que tenemos que cortar porque ambos debíamos marcharnos. La segunda me resulta más complicada y en ella debo recurrir en más ocasiones al guión para sostener la conversación.

Con este chico tengo habitualmente la sensación de que no le apetece demasiado que nos entrevistemos, y en varias ocasiones, a lo largo del tiempo que ha durado la etapa de trabajo de campo, le aclaro que si no quiere seguir colaborando puede abandonar el proyecto sin ningún problema; sin embargo, él en todas las ocasiones me confirma que quiere continuar. Finalmente, conversamos explícitamente sobre este aspecto en nuestra última entrevista y el adolescente me explica que él es muy “cortado”, y que por eso, a veces, resulta poco expresivo y me ha podido transmitir una sensación de desinterés que no era real.

➤ Con **Elena**, igualmente, he mantenido tres entrevistas:

Como en la mayoría de los casos anteriores, las dos primeras entrevistas con Elena, que se desarrollaron el 21 de enero (aproximadamente 75 minutos, se graba una hora de entrevista y en ese momento se para la grabadora) (Elena, 2011a) y el 1 de abril de 2011 (63, 03 minutos) (Elena, 2011b), tuvieron lugar en su instituto; concretamente en el espacio del que ella y algunas otras compañeras disponían para realizar sus funciones como mediadoras.

También Elena se ocupó de gestionar mi acceso al centro, en el que, atendiendo a sus comentarios y a las observaciones que puede llevar a cabo cuando acudí a entrevistarla, parecía tener un papel bastante influyente y contar con un gran respeto y bastante libertad. Esto se refleja, por ejemplo, en que me propone realizar la entrevista en el horario de la asignatura “Literatura Universal”, argumentando que no es tan importante para ella asistir a esa clase debido a que no tiene que examinarse de la misma en Selectividad. Al principio me resisto a aceptar esa opción, pero me convence explicándome que desde la dirección le permiten faltar a clase para realizar actividades relacionadas con la mediación; de modo que finalmente accedo.

Nuestra última entrevista se desarrolla el 21 de febrero de 2013 (77, 53 minutos) (Elena, 2013) en una cafetería que Elena suele frecuentar, debido a que en esa época la chica ya ha finalizado sus estudios en el instituto.

Al igual que las mantenidas con Alicia, las conversaciones con Elena se han extendido bastante y han resultado casi conversaciones informales, ya que la joven es muy comunicativa y muy habladora, las charlas han surgido con espontaneidad.

### **2.3.3. Las conversaciones informales**

Desde que comencé a reflexionar acerca de los aspectos metodológicos de esta investigación tuve claro que las conversaciones informales resultarían estrategias de recogida de información de gran interés. Esto se debe a mi consideración de que frecuentemente estas conversaciones, al no estar programadas sino surgir espontáneamente, resultan aun más valiosas que las

entrevistas, ya que en ellas no se reflexiona tan detenidamente acerca de lo que se quiere decir, de las palabras con las que se dice y, en general, de lo que es políticamente correcto pensar y hacer, y por el contrario en estos diálogos informales suelen fluir las verdaderas concepciones que se han interiorizado.

Como he reflejado en el punto anterior, finalmente, a medida que se ha ido desarrollando el trabajo, las entrevistas y las conversaciones informales se han ido mimetizado; quizás, en parte, porque la temáticas de la que se ocupa el trabajo lo ha favorecido. Al ser nuestros temas de interés: sus procesos educativos, sus hobbies, sus relaciones familiares, las amorosas... y, en general, qué significa para ellos y ellas ser chicos o ser chicas, temas tan centrales en sus vidas; para estos y estas adolescentes las entrevistas han constituido un espacio en el que compartir sus ilusiones, sus inquietudes, en el que desahogarse, resolver dudas... del mismo modo que se suele hacer en las conversaciones charlas que se mantienen con amistades.

A continuación expongo los contactos no programados establecidos con los cuatro sujetos de investigación; no obstante, las conversaciones informales han tendido lugar, igualmente, antes y después de cada una de nuestras entrevistas:

- **Fernando** fue el primer participante en la formación con el que tuve la oportunidad de hablar, ya que nos tocó realizar en pareja la dinámica de presentación; en dicha actividad debíamos interrogarnos acerca de cosas que habitualmente no se preguntan en un primer encuentro, para posteriormente explicárselas al resto del grupo.

También coincidí con él en noviembre de 2011, en las Jornadas de Profundización “Forma Joven” que se celebraron en Jerez; donde

además de ponerme al día de los nuevos acontecimientos acaecidos en su vida, me proporcionó el número de móvil de su madre para que pudiera contactar con él, que había perdido su teléfono. En ese momento me comenta que había estado preocupado porque dudaba de si había prescindido de él para la investigación por no haber podido comunicarnos.

- Con **Alicia** quedé el 17 de noviembre de 2011, atendiendo a su petición de ayuda para preparar uno de los talleres de las Jornadas de Jerez, que ella debía impartir. Nos vimos en mi despacho de la facultad, donde pasamos varias horas charlando, además de realizando la tarea en cuestión. Igualmente, nos vimos y conversamos en las citadas Jornadas.
- Con **David** coincidí en un mercado en la primavera de 2012, iba con su madre y lo paré para informarlo de que había estado intentando contactar con él, pero que su teléfono siempre me indicaba que tenía las llamadas restringidas; me comunicó que se le había perdido, pero que pronto tendría otro con el mismo número.
- Con **Elena** no he mantenido conversaciones informales, excepto algunas telefónicas, algunos contactos por Facebook y, en la etapa final de la investigación, varios contactos a través de Whatsapp.

Además de las conversaciones expuestas, a lo largo del tiempo que ha durado el trabajo de campo he mantenido diversos contactos telefónicos, motivados

por diferentes causas, con los y las adolescentes, que me han permitido estar continuamente informada del transcurso de sus vidas.

Concretamente, hablé por teléfono con Fernando y con las chicas en junio de 2011, para desearles una buenas vacaciones e informales de que continuaríamos las entrevistas el siguiente curso (esta fue la primera ocasión en la que no pude contactar con David). En noviembre de 2011, traté de comunicarme con Elena y David (de nuevo, no conseguí hacerlo con él); el principal objetivo de este contacto era, al igual que había hecho con Fernando y Alicia en las jornadas, saber qué tal les iba e informales de que aplazaríamos la realización de las futuras entrevistas. Repetí los contacto con los cuatro en la primavera de 2012, ocasión en la que Fernando me pide ayuda para la realización de un trabajo, para lo que queda en llamarme; al ver que no lo hace trato de hacerlo yo, pero no consigo contactar con él (posteriormente me informa que ha vuelto a perder su teléfono móvil).

En el otoño de 2012 volví a llamar a las y los adolescentes con el objetivo de retomar las entrevistas; en esta ocasión sí localicé a David, pero tuve que recurrir a la madre de Fernando para comunicarme con él. Por último, a partir del inicio del 2013, nuestras conversaciones informales han estado motivadas por el contraste de opiniones acerca de los informes de sus casos.

#### **2.3.4. Mi cuaderno y mi diario de campo**

Instrumento fundamental para el desarrollo de esta investigación ha sido, mi diario de campo. Para Angulo y Vázquez:

“el diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a (...) el diario de convierte en “la memoria de la persona investigadora”” (2003: 38).

Aunque no es lo habitual, a mí me ha resultado de gran utilidad usar diversos cuadernos que realizaban la función de diarios de campo, pero también de cuadernos de campo. El que realmente ha resultado imprescindible para mí ha sido un cuaderno de tamaño mediano (por ser más cómodo de transportar) que adquirí al inicio de la fase de trabajo de campo y que me ha acompañado a todas las sesiones formativas de “Forma Joven”, a todas las entrevistas... e incluso a mis vacaciones. En él he ido realizando anotaciones breves y concisas durante el tiempo que he compartido con las y los adolescentes sujetos de estudio o con otras personas que han contribuido al desarrollo del trabajo. Pero igualmente, en este cuaderno he recogido, una vez abandonado el escenario de la investigación, las reflexiones surgidas de las anteriores observaciones, experiencias, escuchas, conversaciones, etc.

Por otra parte, he contado con otro cuaderno, también de tamaño mediano que he utilizado en diversos cursos y congresos de interés para la realización de la investigación, a los que he acudido como alumna o como ponente; en este cuaderno he plasmado todo el proceso de análisis de la información que posteriormente he expuesto en comunicaciones. Además, en él he ido anotando distintas referencias bibliográficas que he ido localizando y que resultaban igualmente interesantes para el desarrollo del estudio.

En último lugar, he recurrido a un cuaderno de tamaño grande que me resultaba más práctico para plantear en él los diferentes capítulos de la tesis; por ejemplo, los aspectos más importantes de cada uno de los casos y los

mapas conceptuales utilizados para diseñarlos, o la estructura de la fundamentación teórica.

### **2.3.5. La revisión bibliográfica**

Por supuesto, la información que justifica y fundamenta este trabajo procede, en gran parte, de la revisión de bibliografía acerca a la temática que nos ocupa: construcción de identidades sexuales, género y educación, desigualdades asociadas al género... Pero también, relativa a la perspectiva de investigación cualitativa y a los estudios de caso.

Concretamente, en relación al desarrollo de mi tesis doctoral, esta actividad me ha ayudado a acercarme al objeto de estudio, me ha ofrecido pautas para orientar la recogida de datos y, especialmente, para realizar el análisis de los mismos.

La revisión bibliográfica ha tenido lugar desde que comencé mi máster (aunque previamente ya había leído y acudido a diferentes actividades formativas y de sensibilización relacionadas con las desigualdades vinculadas al género), fue entonces cuando comencé a centrar la atención en el ámbito de la construcción de las identidades de género y a revisar bibliografía al respecto, no obstante, esta revisión se ha extendido a lo largo de todo el proceso de elaboración de la tesis doctoral y continuará una vez sea doctora, debido al entusiasmo que el tema me genera.

### 3. Fase analítica

Según Marta Sabariego, esta fase se caracteriza por otorgar sentido “a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (Sabariego, Massot y Dorio, 2004: 152). Por su parte, Helen Simons considera que:

“Cualesquiera que sean las estrategias que empleemos o los procesos que sigamos para comprender los datos, siempre implican separar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, hacer indicaciones analíticas y buscar asuntos en los datos” (2011: 169).

En mi proceso de investigación esta fase tampoco se ha concentrado en un periodo concreto de tiempo; comenzó en el mismo momento en que inicié el trabajo de campo y no ha finalizado hasta una vez concluida la labor informativa. No obstante, debo señalar que, fundamentalmente, las actividades relacionadas con el análisis han tenido lugar en dos etapas: una de ella, durante la primera mitad del año 2012, una vez que disponía de bastante información recopilada por medio de entrevistas, conversaciones informales y observación; en un momento en el que pausé el trabajo de campo y redacté los primeros borradores de mis informes. La otra, una vez dada por terminada la fase de trabajo de campo; en el primer semestre del año 2013.

Un modelo de análisis con el que se corresponde en gran medida el proceso que he seguido para el análisis de la información recopilada es el “de transformación de datos” propuesto por Wolcott (1994), quien distingue tres modos de organización e interpretación de estos: la descripción de los mismos, su análisis y su interpretación.



En mi investigación presento los casos de los cuatro adolescentes de manera descriptiva; aunque, por supuesto, esas descripciones son fruto de un proceso de reflexión y análisis personal, y están realizadas desde mi perspectiva subjetiva. A las descripciones de dichos casos sucede el análisis de los mismos a la luz de los diversos presupuestos teóricos que fundamentan el trabajo desde mi interpretación personal. Del mismo modo, en esta fase analítica se ha enmarcado la labor de validación de las conclusiones, necesaria para garantizar la calidad del trabajo.

### **3.1. La descripción de los casos**

Para elaborar la descripción de los casos fue imprescindible proceder a la reducción de los datos propuesta por Miles y Huberman (1994: 12), Rodríguez, Gil y García (1999: 75), Angulo y Vázquez (2003: 42), Flick (2004: 192), a través de la codificación y la organización de los mismos.

Este proceso comenzó con la transcripción de las entrevistas, labor que, en parte, he desarrollado personalmente después de la realización de cada una de ellas. Es decir, tras cada entrevista he procedido a transcribir las conversaciones, aunque de manera literal sólo los fragmentos que me resultaban interesantes para recoger en los informes (para las transcripciones completas sí he necesitado contar con ayuda por la falta de tiempo). Decidí, al menos, realizar esa tarea yo misma, ya que a medida que la iba desarrollando iba iniciando la organización de la información.

La posibilidad de volver a escuchar las entrevistas atenta y detenidamente me permitía recordar aspectos tratados en las mismas que había olvidado o a los

que no había prestado suficiente atención; además de confirmar algunas ideas que ya me había configurado acerca de las y los sujetos de investigación.

Una vez las entrevistas estuvieron transcritas, y localizadas en el diario de campo todas mis reflexiones surgidas de las observaciones y de las diversas conversaciones informales mantenidas con cada uno de los adolescentes, me introduje de lleno en la codificación y la organización de los datos.

En primer lugar, distinguí en cada uno de los casos los diferentes ámbitos que, en función de sus comentarios, consideré fundamentales en sus vidas y fui señalando los distintos párrafos de las transcripciones y demás material con diversos colores, en función de la temática a la que hacían referencia. Obviamente, dichos ámbitos surgieron de los propios datos y no al contrario.

Seguidamente diseñé mapas conceptuales que dotaran de estructura a los distintos ámbitos temáticos considerados, los cuales constituirían las plantillas a partir de las cuales desarrollaría el informe de cada uno de los casos. En todo momento ha constituido mi principal objetivo reflejar en dichos informe mi perspectiva global de las circunstancias que experimentan las y los adolescentes protagonistas de cada caso y su explicación de las mismas.

Desde el momento en el que nos planteamos la realización de estudios de caso con adolescentes sobre un tema tan íntimo como sus identidades sexuales, pero especialmente cuando iba a proceder a la descripción de los mismos, me concienció de que debía tratar la información con sumo cuidado con el fin de evitar consecuencias negativas en mis sujetos de estudio:

“Dada la naturaleza de este tipo de investigaciones, afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral que, como tal, implica inevitablemente tomar decisiones, deliberar y

elegir. Su importancia radica en las incidencias y las consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en las personas/colectivos que son objeto de investigación” (Angulo y Vázquez, 2003: 20).

En este sentido, gran cantidad de autoras y autores señalan la necesidad de adoptar unos principios o un código ético (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; House, 1990; Kushner y Norris, 1990; Christians, 2003; Angulo y Vázquez (2003); Simons (1982, 1987, 1989, 2011).

Concretamente, los criterios éticos que Angulo y Vázquez (2003) consideran fundamentales son: la negociación, la colaboración, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento (2003:21). Dichos principios han sido asumidos a lo largo de todo el proceso de desarrollo de esta investigación del siguiente modo:

- La *negociación*: Aunque en todo momento he tenido en cuenta este criterio, la negociación apenas ha sido necesaria, ya que en ningún momento he encontrado resistencia por parte de las instituciones y sujetos implicados a ninguna de mis propuestas.

Al inicio del trabajo de campo, como explico previamente, negocié con el instituto Andaluz de la Juventud mi acceso a las sesiones formativas de Forma Joven y mi solicitud de información a las y los estudiantes que se estaban formando a través de este programa; finalmente, acordamos pedir autorización a sus familias para realizar dicha tarea.

Igualmente, negocié con las familias de los cuatro protagonistas de los casos la posibilidad de mantener entrevistas con ellas y ellos a través de solicitarles autorización mediante una carta, en la que les

informaba (al igual que hice con las chicas y los chicos) de la utilidad que daría a la información obtenida.

También he negociado con las y los adolescentes sujetos los lugares y momentos en los que mantener nuestras entrevistas. Y en los casos en los que estas han tenido lugar en sus centros educativos, además, he negociado con los directores/as o jefes/as de estudio mi acceso a dichos contextos.

Por último, he negociado con Fernando, Alicia, David y Elena los informes sobre sus casos<sup>15</sup>.

- La *colaboración*: del mismo modo, también ha estado siempre presente. Mis principales informantes ya manifestaron su interés por colaborar desde antes de ser seleccionados, en el cuestionario inicial que les pedí que cumplimentaran. Y para la mayoría, el ser seleccionados fue motivo de gran alegría.

Como indicaba, a David (por las dudas que me surgían acerca de su interés por participar, debido a su carácter tímido) le he recordado en varias ocasiones que su colaboración era totalmente voluntaria, a lo que él siempre ha respondido confirmándome sus ganas de continuar siendo mi informante.

Por otra parte, concretamente, Fernando y Alicia han solicitado mi colaboración para desarrollar actividades externas a esta investigación.

---

<sup>15</sup> Este aspecto se detalla en el apartado relativo a la fase informativa.

- La *confidencialidad*: a pesar de que, como puntualizaba en el subapartado relativo a la selección de los casos, los nombres que aparecen en los informes de los casos no son los originales, los cuatro adolescentes siempre han manifestado que no les importaba que aparecieran sus nombres reales.
- La *imparcialidad*: aunque me ha resultado complicado; debido a que las chicas y los chicos sujetos de estudios y yo nos conocimos en un contexto educativo en el que el objetivo era transformar sus percepciones, creencias y opiniones acerca de las relaciones sentimentales y sexuales hacia otras más igualitarias; durante nuestras entrevistas me he esforzado por no influenciar con mis propias opiniones las respuestas de ellas y ellos. No obstante, sí he necesitado trasladarles algunas de mis creencias acerca de los temas tratados en algunas ocasiones, con el fin de promover que estas y estos reflexionaran y me ofrecieran respuestas más ricas, ya que algunas cuestiones (por darse por supuestas en nuestra sociedad) ni siquiera se las habían planteado.
- La *equidad*: Debido a que en el origen de esta tesis doctoral se encuentra mi preocupación por las desigualdades sociales vinculadas al género y a la sexualidad, en todo momento me he preocupado por garantizar la equidad de todas las personas a las que en ella se alude.
- El *compromiso con el conocimiento*: Por supuesto, nunca he perdido de vista mi compromiso con el conocimiento y he tratado de recoger en los diversos informes la mayor cantidad de información de interés

posible, siempre preocupándome de respetar el resto de criterios éticos mencionados.

### **3.2. El análisis y la interpretación de los datos**

Desde el momento en que realizábamos las entrevistas iba elaborando mi propia interpretación de los datos; por ejemplo, desde un momento bastante precoz de la fase de trabajo de campo, detecté que en el caso de Alicia debería prestar bastante atención a sus experiencias amorosas; en el de David, a sus procesos de identificación con el género masculino; en el de Elena, a las complicaciones experimentadas en su vida por identificarse abiertamente como lesbiana; y en el Fernando, a su modo de afrontar su homosexualidad.

Pero fue una vez elaborados los informes de los cuatro casos y concretado el capítulo de fundamentación teórica, cuando me involucré de lleno en esta tarea de análisis e interpretación de la información que me habían proporcionado los cuatro protagonistas de los casos. Para hacerlo recurrí a las dimensiones de estudio (u objetivos específicos) anteriormente expuestas y, a través de la puesta en relación de los datos recogidos en cada uno de los informes con las teorías que fundamentan el estudio, he aportado mi análisis de las percepciones, creencias, opiniones, experiencias... de las y los sujetos de estudio relativas a cada una de ellas, guiándome por las cuestiones de investigación que surgieron de dichas dimensiones.

Este trabajo ha resultado especialmente gratificante debido a que, aunque era consciente de que mis casos eran interesantes y me habían proporcionado una información bastante rica, al plasmarlo de forma definitiva surgieron muchas

ideas más que hasta el momento me habían pasado desapercibidas y fue entonces cuando realmente sentí que todo el trabajo realizado de verdad era valioso.

Debido a que de este análisis me surgieron algunas reflexiones que desde mi punto de vista debía resaltar, seguidamente decidí relacionar las conclusiones del análisis de los casos con los datos más destacables obtenidos en las sesiones formativas de Forma Joven, que dieron lugar a unas conclusiones y reflexiones más generales acerca del papel que creo que debería asumir la educación en este sentido.

### **3.3. La validación de las conclusiones**

Con el fin de contrastar la información obtenida de distintas fuentes (Denzin, 1978; Mason, 1996) y, especialmente, de validar las conclusiones de la investigación desarrollada (Simons, 2011), he llevado a cabo un proceso de triangulación, que según Stake (1995) concede sentido, credibilidad y coherencia al trabajo, debido a que:

“La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado de diferentes maneras a través de las cuales es percibido un fenómeno” (Stake, 1995: 241).

Al igual que ha sucedido con el resto de las tareas relacionadas con el análisis, la triangulación se ha ido llevando a cabo a lo largo de todo el proceso de investigación:

- Por una parte, procedí a la triangulación de las informaciones extraídas a través de las diferentes técnicas de recogida de información: entrevistas, conversaciones informales y observación etnográfica; persiguiendo con ello elaborar informes coherentes a partir de todos los datos de los que disponía.
- Por otra, llevé a cabo la triangulación entre la información elaborada por mí y la que se expone en las diferentes fuentes bibliográficas y demás investigaciones revisadas, fundamentalmente para desarrollar el análisis de la primera.
- Igualmente, la triangulación ha tenido lugar con otras investigadoras e investigadores; en primer lugar, con mis directoras de tesis, pero también con mis compañeras del Grupo de Investigación LACE, quienes me han acompañado y apoyado a lo largo de todo el proceso.

#### **4. Fase informativa**

La fase informativa ha consistido básicamente en la elaboración del presente documento, en consenso con todas las personas implicadas, y la posterior salida del escenario de investigación.

El comienzo del trabajo relativo a esta fase tuvo lugar durante el primer semestre del año 2012. Durante esa época me dediqué a realizar un primer análisis de la información que había recopilado hasta el momento y, seguidamente, a la elaboración de los borradores parciales de cada uno de los



casos. Llegada a este punto fui consciente de algunos de los temas en los debía profundizar, de algunos aspectos que debía aclarar o confirmar, de algunos apartados que debía reelaborar... y para poder hacerlo volví a entrevistarme con cada uno de los chicos y las chicas. Esto me permitió obtener la información que necesitaba y (debido al tiempo transcurrido) mucha más. Lo que motivó que los informes iniciales se vieran modificados sustancialmente y, en consecuencia, que los definitivos no estuvieran terminados hasta marzo de 2013.

Al inicio de esta fase no me planteé muy seriamente qué tipo de informe pretendía elaborar, simplemente comencé a organizar la información del modo que, desde mi punto de vista, tenía más sentido y resultaba más comprensible para las y los posibles lectores. Actualmente identifico estos cuatro informes con los que Simons (2011: 207-208) denomina “descriptivos”, debido a que con ellos intento “implicar al lector en la veracidad y la experiencia del caso mediante la organización o la yuxtaposición de los datos, sin demasiada interpretación”.

Como la propia autora señala, personalmente, siempre tuve claro que el hecho de plasmar los datos de este modo menos interpretativo, no suponía que no hubiera existido un proceso de elaboración subjetiva de los mismos. Mediante los informes contruidos trato de hacer llegar a las y los lectores el discurso en primera persona de los cuatro adolescentes protagonistas, pero desde mi propia perspectiva. Los datos no han sido presentados al azar o siguiendo el hilo de las diferentes conversaciones mantenidas, sino organizados de modo que pudieran trasladar a estos futuros lectores y lectoras la imagen global de

cada uno de los chicos y las chicas que yo me he formado de ellos y ellas a través de nuestros diversos contactos.

No obstante, como adelantaba en el apartado previo, estos informes de carácter descriptivos son seguidos de un capítulo en el que analizo e interpreto la información que en ellos se presenta, atendiendo a las bases teóricas que sustentan la investigación. Además, posteriormente incluyo de otro mucho más interpretativo aún, en el que planteo unas conclusiones más generales y algunas reflexiones que surgen de la puesta en relación del citado análisis el análisis de la información recopilada en las sesiones formativas de Forma Joven.

Acerca de la redacción de los informes debo puntualizar dos aspectos. En primer lugar, que las citas de las y los adolescente en algunos casos han sido levemente modificadas, cuidando de no transformar el significado de las mismas, con el fin de facilitar su lectura y comprensión.

En segundo lugar, debo aclarar que en varios momentos, en ellos hago alusión a mis preguntas y comentarios. Esto lo he hecho conscientemente con el fin de mostrar de manera más fiel “la realidad” experimentada con los chicos y las chicas; es decir, con el objetivo de que se reflejara que en muchas ocasiones he tenido que insistirles para que reflexionaran, profundizaran y compartieran conmigo su visión sobre temas que hasta el momento les habían pasado desapercibidos o de los que no se habían formado una opinión más o menos clara.

Por otra parte, debo señalar que ha sido casi al final de la fase informativa cuando hemos concretado el título actual de este trabajo: “La construcción de

las identidades sexuales en la adolescencia. Cuatro estudios de caso de mediadoras y mediadores del programa educativo Forma Joven”. Como indicaba previamente, por considerar que este refleja más adecuadamente el contenido del mismo.

#### **4.1. La negociación del informe**

En honor a los principios éticos que asumí, los informes de los casos han sido negociados con sus protagonistas, desarrollándose este proceso sin ningún inconveniente.

Los chicos y las chicas han dispuesto tanto de los informes parciales como de los finales y han podido opinar sobre ellos con total libertad. Esto llevó a Fernando a indicarme que, en el momento de la lectura del informe acerca de su caso, había cambiado bastante respecto a la imagen que de él se ofrecía en el mismo. Este hecho motivó que concertáramos una nueva entrevista para revisar y modificar el documento. Igualmente, Elena me pidió que omitiera algunos de sus comentarios relativos a otra persona, que aludían a aspectos de la intimidad de esta.

#### **4.2. La salida del escenario de investigación**

No es hasta este momento, en el que cuento con los informes definitivos consensuados con los y las informantes, cuando me dispongo a abandonar el escenario de investigación; estos es, a disminuir mis contactos con las y los adolescentes. Mi intención, al menos actualmente, es la de continuar

manteniendo alguna relación esporádica con ellas y ellos, debido a que se ha establecido un clima de confianza y ayuda entre nosotros, del que me considero la principal beneficiaria, por lo que creo justo estar disponible para apoyarles en las cuestiones que necesiten y estén a mi alcance.

## ***Capítulo 3. Fernando, o cómo Salir con Chicos y No Sentirse Homosexual***

### **1. Bailarín, fiestero y aventurero**

### **2. Estudiante no destacable pero con altas aspiraciones**

#### **2.1. Con expectativas académicas**

#### **2.2. Mediador en el instituto tras su paso por Forma Joven**

### **3. Familiar**

### **4. Abierto y sociable, con muchas amistades**

### **5. Defensor de la promiscuidad... hasta que llegó el amor**

#### **5.1. Preferencia por las relaciones amorosas esporádicas y bisexuales**

#### **5.2. Las relaciones amorosas de sus amistades**

#### **5.3. Sus relaciones amorosas bisexuales**

#### **5.4. Su asunción de la monogamia y la homosexualidad**



## ***Capítulo 3. Fernando, o cómo Salir con Chicos y No sentirse Homosexual***

Fernando es un chico de 17 años, estudiante de 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales, que fue seleccionado en su instituto para participar en el Programa Forma Joven, lo que le permitiría convertirse en Mediador de Salud en el centro.

Este adolescente reside en un pueblo costero de la Provincia de Cádiz, del que quiere marcharse lo antes posible, a pesar de contar en él con un gran grupo de amistades y mantener unas estupendas relaciones familiares, para intentar conseguir su sueño de bailar profesionalmente y, en los últimos tiempos, también para poder convivir con su pareja.

Con él he mantenido cuatro entrevistas<sup>1</sup>. Dos en los primeros meses de 2011, cuando contaba con 15 años; época en la que estudiaba 4º de ESO, defendía la promiscuidad y consideraba que no existía ninguna categoría relativa a la sexualidad con la que se identificara. En la siguiente entrevista, desarrollada al final de 2012, Fernando está a punto de cumplir 17 años y repite 1º de Bachillerato; en ese momento mantienen un relación con su actual novio,

---

<sup>1</sup> Para más información, ir al capítulo 2.

Ismael, y declara que no tendría nada serio con una chica. En la última entrevista, con 17 años ya, nuestro protagonista ha consolidado la relación con Ismael y pretende organizar su vida de manera que pueda estar junto él.

### **1. Bailarín, fiestero y aventurero**

He utilizado en primera instancia los adjetivos “bailarín, fiestero y aventurero” para definir a Fernando porque considero que estas tres cualidades son las que vertebran su personalidad y que, por tanto, es necesario mostrar todo lo relativo a las mismas para favorecer la comprensión del resto de aspectos que, del mismo modo, valoro como destacables del chico. Pero creo oportuno puntualizar que, cuando comparto con él esta definición por primera vez, a pesar de reconocer que es cierta, no le satisface demasiado, ya que le transmite sensación de superficialidad. No obstante, la acepta debido a que no se le ocurren otros adjetivos más apropiados

Lo que más le gusta a Fernando es la música, por lo que afirma que “el mundo sin música no sería mundo” (2011b). Su artista preferida es Beyonce, a quien, según manifiesta en nuestra última entrevista, pretendía ir a ver en su próximo concierto en España. Igualmente, al chico le encantan Brithney Spears y Justin Timberleyk; además de Leona Lewis, Anastacia, Michael Jackson (especialmente sus coreografías) y, en general: el Pop, el Rap, el House y el Rhythm and Blues. Al comienzo del trabajo casi toda la música que escuchaba era en inglés, pero en la actualidad están entre sus cantantes favoritos: Antonio Orozco, Pablo Alborán, Malú y Mónica Naranjo.



Este interés de Fernando por la música está directamente relacionado con su afición al baile, que, como adelantaba, es el elemento que vertebra su vida. En relación a este tema bromea: “Nací con el cordón umbilical liado, ya en la barriga bailaba” (Fernando, 2011b). A sus 15 años, compartía conmigo su ilusión de convertirse en bailarín profesional y, concretamente, de formar parte del cuadro de baile de algún cantante famoso o trabajar como coreógrafo.

Debido a su amor por el baile, Fernando estuvo recibiendo clases de danza clásica en una academia de su pueblo desde los siete años hasta los catorce, y en la actualidad aprende hip hop con un grupo de amigos, también local. Pero su intención es avanzar e ingresar próximamente en el conservatorio, una vez que termine sus estudios de Bachillerato en el instituto y comience los universitarios en otra ciudad.

A pesar de que es su sueño, Fernando siempre ha sido consciente de que para poder dedicarse profesionalmente al baile tendría que trabajar muy duro, presentarse a muchos castings, etc. Por esa razón, al inicio de nuestros contactos se planteaba la posibilidad de participar en el programa televisivo “Fama”; ya que consideraba que accediendo al concurso se aseguraría una vida laboral como bailarín, debido a que los concursantes solían conseguir becas de estudio, contratos de trabajo, etc. El único aspecto que le disgustaba de esta opción se refería a que consideraba que dicho programa era “demasiado *reallity show*” y en él se prestaba excesiva atención a la vida privada de las y los participantes; aunque nuestra conversación acerca del tema concluye con su afirmación de que mientras estuviera aprendiendo y bailando le daba igual todo lo demás.

Actualmente el chico ha descartado totalmente esta posibilidad, debido a que el programa ha dejado de emitirse, y respecto a sus inquietudes iniciales se considera más realista; confiesa que, aunque le gustaría alcanzar las metas que se proponía cuando era más pequeño, ese ya no es su principal objetivo, porque es consciente de que le resultaría muy complicado vivir del baile. Expone: “Es lo que yo te comenté: el baile, seguirlo, pero... digamos, como hobby, entre comillas, porque no se puede vivir de él” (Fernando, 2012).

Cuenta que para bailar le encantan las canciones de Britney Spears, que califica como “cancionacas”; por supuesto, le gustan las de Beyoncé; también, la música electrónica... Pero afirma que la elección de la música depende del tipo de baile que vaya a desarrollar: Cuando baila funky lo suele hacer con música pop; street, con “música negra”; danza, con música clásica...

El baile al que suele dedicar la mayor parte de su tiempo es el funky, ya que es componente un grupo con unos amigos. En este, son dos chicos y tres chicas quienes bailan, pero muchos más los y las que colaboran: en la elaboración de los videoclips, haciendo de extras, grabando, montando, etc.

A principios de 2011, Fernando me cuenta que han colgado en You Tube un “próximamente” (un avance) de 20 segundos de duración de un “Homenaje a Britney (Spears)” que están preparando. Esta creación consiste en un remix de 12 minutos en el que interpretan y bailan todos los singles que la artista ha publicado desde 1999, con una coreografía creada por nuestro protagonista. El adolescente explicaba que para que el videoclip resultara más profesional habían conseguido un croma y lo iba a montar su amigo Manu, que estaba estudiando Comunicación Audiovisual. También comparte conmigo su intención de grabar en viernes alternos los ensayos, con el fin de colgar cada

día un “come back” (un resumen) de unos treinta segundos. Fernando manifestaba estar “un montón de contento” con todo este tema. Dos años después, el chico comenta que aún no han terminado el proyecto, que aún les quedan por realizar dos grabaciones, pero que va a quedar muy bien.

En las últimas charlas que compartimos, el chico muestra un gran entusiasmo por un festival musical que han organizado en su pueblo entre un grupo de amigos y amigas; en el verano de 2011 y en el de 2012. Tras el primero, cuenta que en él ha participado bastante “gente buena y conocida, incluso de Madrid”, y que para su desarrollo tuvieron que recaudar fondos haciendo publicidad a los negocios locales. Del segundo destaca que a él asistió Rafa Méndez, un conocido coreógrafo de funky y presentador de televisión; explica que lo invitó su amigo Manu, quien también se dedica a las relaciones públicas, a representar a artistas, etc. Se sentía muy satisfecho de haber podido charlar con ese bailarín famoso, pero sobre todo, del buen desarrollo del festival, que en esa ocasión subvencionó el ayuntamiento. En nuestra última entrevista Fernando cuenta que unos meses antes habían estrenado, tanto en su localidad como en otra vecina, una película acerca del citado festival.

Fernando siempre ha vinculado la consecución de su objetivo de ser bailarín a otro de sus sueños: vivir en una gran ciudad. Las que señaló como sus favoritas era más joven fueron Londres y New York; porque consideraba que en ambas ciudades podría dedicarse profesionalmente al baile y porque a este adolescente le fascinaba todo lo relacionado con la cultura estadounidense y la lengua inglesa. Con 17 años, aclara que las ciudades citadas ya no constituyen sus destinos prioritarios y que se sentiría satisfecho si pudiera irse a vivir próximamente a Sevilla. Pero independientemente del lugar donde finalmente

se establezca, este adolescente espera seguir siendo muy “fiestero” y llevar una vida con “mucho movimiento”.

## **2. Estudiante no destacable, pero responsable y con altas aspiraciones**

Pese a que en la actualidad Fernando no es un estudiante brillante, tiene claro que quiere estudiar una carrera universitaria, debido a que es un chico responsable, con altas expectativas de futuro y con muchas inquietudes; motivo por el cual se presentó voluntario para participar en Forma Joven.

### **2.1. Con expectativas académicas**

Fernando cursa por segunda vez 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales en un instituto público de su localidad. Sus estudios primarios también los desarrolló en un centro público, igualmente en su pueblo, que le encantaba debido a que en él existía una relación muy cercana, incluso de confianza, entre el alumnado y el profesorado.

“Era un colegio público, pero, era... A mí me encantaba... Era muy grande, me relacionaba muy bien con los profesores; los profesores eran muy... No eran estos típicos profesores de: te enseño y no hay más relación, sino que si nos veíamos por la calle nos dábamos dos besos y charlábamos... Mi colegio me gustaba mucho, la verdad... y ha sido una experiencia buena. Y ya, cuando llegué al instituto, pues todavía más” (Fernando, 2011a).

Considera que antes era mejor estudiante, señalando que el instituto es diferente, ya que allí hay gente más mayor, más diversa, con distintas motivaciones... Cuando cursaba 4º de ESO este adolescente manifiesta ser muy

feliz excepto por lo estudios; exponía que las Ciencias, las Matemáticas y la Biología lo tenían bastante harto, mientras que la Lengua y la Historia las llevaba mejor. En la evaluación previa a nuestra última entrevista el chico había suspendido de nuevo Matemáticas y Economía.

Respecto a su repetición en 1º de Bachillerato, Fernando explica que el anterior año escolar había suspendido cuatro asignaturas, y que en verano se lo ha pasado tan bien (viviendo en el chalet de la playa de su amiga Helen, con Marta y David; y, desde que en agosto conociera a su actual pareja, pasando casi todo el tiempo con él) que decidió no presentarse a los exámenes de septiembre. Se justifica ante por su decisión argumentando que era mejor la citada opción que haber pasado a 2º sin tener una buena base de conocimientos; reconociendo seguidamente que preferiría no haber repetido curso.

Pero, a pesar de lo expuesto, Fernando es un chico con grandes expectativas de futuro, que pretende realizar estudios universitarios; aunque desde que lo conozco ha cambiado algunas veces de opinión acerca de los cuáles. En un primer momento quería estudiar Filología Inglesa, debido a que Inglés es su asignatura favorita (en parte, gracias a la profesora que tuvo en 3º de ESO; americana y bailarina) y a que le gusta la música en dicho idioma y todo lo relacionado con el mundo estadounidense. Por estos motivos, y por sus ganas de viajar, con 15 años se fue a Londres a hacer un curso de inglés de tres semanas, con una beca de idiomas del Ministerio de Educación.

Posteriormente, Fernando se planteó la posibilidad de estudiar Comunicación Audiovisual, motivado por la experiencia de Manu, que colabora con su grupo en el montaje de los videoclips y en las relaciones públicas.

En su segundo año cursando 1º de Bachillerato, duda bastante sobre qué carrera universitaria quiere estudiar, debido a que son muchas las que le interesan, y señala:

“lo único que tengo claro es que cuando termine aquí (en el instituto) voy a bailar, voy a hacer las pruebas para entrar en el conservatorio... y entrar... independientemente de la carrera que haga” (Fernando, 2012).

En ese momento, una de las opciones que más le motivan es la de cursar Arte Dramático, pero a pesar de sus dudas, Fernando asegura que obligatoriamente realizará estudios universitarios distintos a la carrera de danza, por considerar que “con la carrera de danza te puedes morir de hambre” (Ibíd).

## **2.2. Mediador en el instituto tras su paso por Forma Joven**

El hecho de que Fernando sea estudiante de un instituto público de Andalucía ha permitido que se convierta en alumno mediador del centro a través de su participación en Forma Joven. Concretamente, el chico pudo formarse a través del programa porque cuando cursaba 4º de ESO era miembro del Consejo Escolar, y el equipo directivo planteó en primer lugar a los cinco chicos y chicas que representaban al alumnado en dicho órgano la posibilidad participar en él; lo que le brindó la oportunidad de ofrecerse voluntario para acudir.

Acerca de este espacio formativo, el chico considera que le ha aportado muchísimo, que le ha enseñado a ver las cosas de otra forma, en relación a la salud y la sexualidad; los dos principales temas tratados en las sesiones. Respecto a la sexualidad, destaca que ha aprendido que esta lo abarca

“prácticamente todo” (Fernando, 2011b). Indica que el “tema del sexo” se ve en Biología y que también sus padres le habían explicado cosas, “lo típico”, pero que no se lo habían planteado del mismo modo que Forma Joven; dejándole opinar, compartir sus experiencia, consultar sus dudas... Añade que, previamente a la formación, únicamente había hablado abiertamente sobre este tema con sus amistades. Pero Fernando, con 15 años, no estaba seguro de si lo que había aprendido a través de este programa educativo había influido en sus relaciones amorosas y, al respecto, expone que anteriormente entendía la sexualidad de modo similar a como se había tratado en el programa, pero con menos información.

Cuando le pido, casi dos años más tarde, que me explique su afirmación, añade: “Entendía la sexualidad y eso, pero no... de la manera que nos la enseñaron; lo que son relaciones sexuales y las relaciones amorosas” (Fernando, 2013). Le pregunto si se refiere a que ha aprendido que la sexualidad no se limita a la penetración, y al respecto expone: “Si, vamos... yo eso lo sabía, pero lo sabía mucho menos... que no lo sabía tan a fondo como gracias a Forma Joven” (Ibíd).

Tratando de obtener información más concreta, le solicito que comparta conmigo su explicación acerca de las causas de que algunas personas desarrollen orientaciones sexuales no heterosexuales, y ante tal demanda argumenta:

“Creo que en esta vida hay, tanto heterosexuales como homosexuales, personas a las que les gustan las personas de distinto sexo, como personas del mismo sexo; no sé, lo veo normal, tanto por una parte como por otra” (Fernando, 2013).

Entonces le planteo el hecho de que la mayoría de las personas se definen como heterosexuales, y al respecto expone:

“No sé, no sé... Yo creo que ahí interviene la educación y la sociedad, que mucho tiempo atrás, digamos, nos educan diciéndonos que las niñas rosita y le gustan los niños... Y los niños, digamos, azul, y le gustan las niñas. Y tú ya ves detalles, en bebés y en cosas que marcan diferencias: Las niñas con la Barbie, los niños con los Action Man... No sé, detalles que ya marcan diferencias entre una niña y un niño. Yo creo que viene por eso” (Fernando, 2013).

Seguidamente, ante mi afirmación acerca de que cada persona es diferente y, por tanto, tiene diferentes gustos, Fernando duda sobre la posibilidad de que también influyan los genes.

Le pregunto si ha sido Forma Joven el agente más influyente en su evolución en el modo de entender la homosexualidad o si ha aprendido más de la experiencia, y el chico responde que de ambos, pero:

“(...) quizás la experiencia más... como la experiencia, nada. Pero... digamos, Forma Joven me ha enseñado a concretar y a situar cada punto y cada... cosa en su sitio. Que, digamos, la experiencia te enseña, pero te enseña de una forma... no sé, no... con nombres... (...) Me acuerdo de una actividad en una pizarra que dijo Amada: Decid palabras que ustedes penséis que se relacionan con la sexualidad; y salieron millones y millones de palabras que yo no me imaginaba que eso estaba relacionado con la sexualidad” (Fernando, 2013).

Al hilo, le planteo nuevamente si lo aprendido en las sesiones formativas le ha ayudado en el desarrollo de sus propias relaciones amorosas, a lo que Fernando responde, en esta ocasión, afirmativamente: “Claro que me ha ayudado, mucho”. Igualmente, me intereso por conocer en qué aspectos le ha influido lo aprendido, a lo que contesta:



“No sabría lo que estoy haciendo, o... A lo que yo me quiero referir es, sobre la experiencia y eso; sé lo que estoy haciendo, pero a lo mejor no sé ponerle nombre, no sé en el fondo lo que hago; que eso es lo que sí me ha enseñado Forma Joven” (Fernando, 2013).

Como mediador, Fernando sólo ha realizado una actividad en su instituto, poco después de recibir la formación: Un taller sobre la homofobia, el mismo que había preparado su grupo en la última sesión del programa. Comenta que estuvieron trabajando durante una hora y que todo fue bien. Explica que en primer lugar intentó explorar las ideas que sus compañeras y compañeros tenían acerca de los conceptos “homosexualidad” y “homofobia” y descubrir la relación que establecían entre ambos. Posteriormente realizó una dinámica, aprendida en las sesiones formativas de Forma Joven, en la que sus compañeras y compañeros debían posicionarse a favor o en contra de diferentes afirmaciones correspondientes a mitos o a aspectos controvertidos, relativos a la homosexualidad y la homofobia. Fernando consideraba que esta dinámica le había salido “superbién”. Por último, indica que también puso algunos vídeos cortos.

Pero, pese a que, en general, el taller se desarrolló según sus expectativas, Fernando destaca que se quedó “muerto” porque tres compañeros de su clase (que califica como “los tres chungos” o “los tres canis”) manifestaron su consideración de que la homosexualidad es una enfermedad. Al respecto expone: “¡Si tú me vieras! ¡Porque aquello era una verdulería!” (Refiriéndose a que la clase se alborotó), y reproduce la respuesta que concedió a uno de esos compañeros: “Pues piénsatelo bien, porque la enfermedad no la tiene el que es homosexual, la enfermedad la tienes tú, que eres un homófobo”, puntualizando: “Me salió del alma, vamos...” (Fernando, 2011b).

Según explica, a Fernando no le hubiera sorprendido demasiado que sus compañeros pensarán que no es normal ser homosexual, pero sí que lo consideraran una enfermedad “como ser autista”. Aclara que les explicó, de la mejor manera que pudo, que estaban equivocados:

“(…) que para nada era una enfermedad, que en los siglos pasados... y les expliqué también lo del Siglo XVII, que fue la rebelión de los bisexuales, que eso viene siendo desde siempre así. Pero que antes se veía mal... incluso les pegaban... y les expliqué... más o menos lo que yo sabía” (Fernando, 2011b).

Este adolescente detecta diferencias entre cómo sus iguales entienden la homosexualidad femenina y la masculina. Afirma que “las chicas suelen apoyar a los chicos homosexuales y los chicos suelen apoyar a las chicas homosexuales” (2011b), y bajando la voz, continúa:

“De hecho, en mi clase (risas)... en mi clase hay una que es así (lesbiana)... y se lleva muy bien con los tres esos (los compañeros que afirmaron que la homosexualidad era una enfermedad) (...) Yo lo veo así en el caso ese... Es que al chico homosexual se le atribuye ser más (afeminado)... pero hay casos que son así y casos que no son así... Igual que casos de tíos afeminados y tías machorrillas que son heteros” (Fernando, 2011).

### **3. Familiar**

Para el protagonista de nuestro caso su familia es un elemento básico en su vida. Fernando no sólo mantiene una estupenda relación con sus padres y hermano, quienes constituyen las personas más importantes para él, también lo hace con su familia extensa (tíos y tías, primos y primas, etc.) y manifiesta alegrarse enormemente de que continúen reuniéndose con frecuencia a pesar de que sus abuelos (excepto su abuela paterna) ya hayan fallecido.

Respecto a su hermano, tres años mayor que él, cuenta que está estudiando Matemáticas en Sevilla y que le va muy bien, que va aprobando todos los cursos; y destaca que mantienen una relación bastante estrecha: que comparten amistades, se intercambian ropa y se apoyan mucho. La cercanía entre Fernando y su hermano se extiende a la novia de este, con la que manifiesta haber establecido, igualmente, una relación de gran confianza y complicidad.

En cuanto a su madre y su padre explica que él trabaja en un hotel y ella, eventualmente, como administrativa y como auxiliar de clínica, en el puesto que Cruz Roja sitúa en la playa durante los veranos. El chico considera que él es una mezcla de ambos, aunque cree tener el mismo carácter que su padre. Comenta:

“(...) porque cuando me enfado... siempre tengo que conseguir lo que quiero. Un poco... egoísta, por así decirlo, pero... de malos modos... (...) Egoísta en el sentido de... a lo mejor: quiero ir a ese lado, pues voy a ir a ese lado y... no quiero ir a otro lado, sólo a ese... ¿Entiendes? Pero bueno, eso... me pasaba antes, pero ya no” (Fernando, 2011a).

Este chico considera que de sus padres ha aprendido casi todo para llegar a ser como es, destacando, al inicio de nuestros contactos, que de ellos ha heredado el amor por la música. Sobre este aspecto Fernando expone: “Claro, yo pienso que yo soy así porque mis padres... No sé, yo pienso que mis padres me han influido, no en mucho, sino en casi todo, porque son los que me han dado la educación” (Fernando, 2013).

También, desde que nos conocemos, el chico mantiene que sus padres son respetuosos con su forma de ser, debido a que ellos “quieren que sea como

quiera ser” (Fernando, 2011a), y que por ese motivo tiene bastante confianza para contarles sus cosas.

Cree que el único conflicto que han tenido se ha debido a que él quería cursar el Bachillerato en Cádiz para poder empezar a estudiar danza en el conservatorio, a lo que ellos se negaron argumentando que en primer lugar debía finalizar sus estudios en el instituto, para tener una formación básica antes de dedicar sus esfuerzos a otras actividades. Fernando posteriormente comprendió la posición de sus padres y al respecto afirmaba:

“Mis padres lo que quieren... su objetivo es que yo haga lo que verdaderamente a mí me guste y yo me sienta bien... pero con el Bachillerato hecho; una vez que yo tenga el Bachillerato, que yo pueda elegir... digamos... lo que yo quiera; pero que tenga el Bachillerato hecho porque consideran que es importante... lo veo bien, vamos... ahora sin el Bachillerato qué haces...” (Fernando, 2012).

A pesar de la estupenda relación que este adolescente mantiene con sus familiares, nunca les ha hablado explícitamente de sus relaciones amorosas; aunque, por primera vez con 17 años, Fernando les presentó a su pareja, Ismael, un amigo de su hermano. El chico comenta que no les explicó nada acerca de su orientación sexual, porque “no me apetece sentarme a decir: Mira, soy tal...” (Ibíd.), pero que ni a sus padres ni a su hermano les extraño que estuviera saliendo con un chico.

#### **4. Abierto y sociable, con muchas amistades**

Es con esos adjetivos con los que Fernando se define al principio de conocernos, puntualizando que tiene muchos amigos y amigas. En esa época,

explica que sale con un grupo muy numeroso (unos cincuenta) de chicos y chicas, tanto de su localidad como de otra cercana. Indica que son mayores que él (que en ese momento tiene 15 años); que su mejor amiga, Sonia, tiene 17, y que en el grupo hay gente hasta de más de 20. Creía que el hecho de relacionarse con ellos le había hecho madurar.

A pesar de pertenecer a esa nueva pandilla, el chico aclara que siempre ha contado con un grupo de amistades “de toda la vida” (Neyba, su amiga desde la guardería; Celia, cuya madre es amiga de la suya...), pero que en ese momento sale fundamentalmente con ese grupo con el que se identifica más y con el que comparte muchas cosas a pesar de que no todos tengan los mismos gustos. Los consideraba “los mejores” (Fernando, 2011a).

De entre las y los miembros de dicha pandilla, Fernando identifica como sus mejores amigas y amigo, por ser con quienes comparte la mayor parte de su tiempo en esa época, a Sonia, Javi y Marta (estos últimos formaban una pareja sentimental). Sobre ellas y él explica que le aportan todo: compañerismo, confianza, respeto... puntualizando que él le aporta lo mismo a ellos.

De Sonia, Fernando destaca su “realismo”, argumentando que “es como si supiera lo que va a pasar” (Fernando 2011b); y reconoce dejarse aconsejar por ella en muchas ocasiones, por considerar que cuando no sigue sus indicaciones finalmente sucede lo que ella ha predicho. Del mismo modo, señala que él también la aconseja a ella, y lo ejemplifica aludiendo a una situación que Sonia estaba experimentando en ese momento, cuando un chico con el que se estaba “liando” parecía estar celoso porque ella y Fernando pasaban mucho tiempo juntos.

En relación a Marta, afirma: “ella es como yo” (Ibíd.), y señala que se llevan muy bien, que ambos bailan funky, visten con colores alegres (tras dos años, el chico puntualiza que ya no lleva ropa tan llamativa como cuando era más joven, y atribuye ese cambio a la moda)... Destaca su expresividad y el hecho de que siempre estuvieran de broma.

Sobre Javi expone: “Con Javi, increíble (...) con Javi es todo” (Ibíd.).

Cuando me intereso por los roles que asumen cada uno de ellos, Fernando afirma que en este grupo íntimo de amistades no se reproducen “para nada” los estereotipos de géneros: “es como si los cuatro fuéramos... neutros... no hay papel” (Ibíd.); para seguidamente exponer que Marta y Javi tienen grandes broncas, porque ella es más loca y él más serio, pero que se quieren y seguirán juntos.

A sus 17 años, motivado por el recuerdo de los anteriores comentarios, expresa su consideración de que, en general, en nuestra sociedad ya apenas se reproducen los estereotipos de género, y lo ejemplifica aludiendo a los chicos heterosexuales que se cuidan más que las chicas. Por otra parte, declara que no soportaría estar con una pareja con quien mantuviera discusiones continuas, y que lo que espera de una relación es que le aporte: confianza, amistad, risa y, en general, que le haga sentir a gusto; aunque puntualiza que es normal que surjan temas en los que ambos no estén de acuerdo.

También respecto a sus amistades de esa época, cuando contaba con 15 años, declaraba no haberse sentido rechazado (en general por la pandilla y en concreto por parte de Javi) en ningún momento por su ambigüedad sexual. Considera que en su grupo el tema de la orientación sexual es “como aparte”,

que ellos son amigos, personas... y que siempre se van a apoyar. Además, manifiesta sentirse muy contento por contar con tan buenos amigos y amigas, y los compara con amistades anteriores, con quienes la relación no había sido tan satisfactoria. Confiesa que tener tantas amigas y amigos le hace feliz.

Con el tiempo, la gran pandilla a la que aludía Fernando al inicio de nuestros contactos se ha ido dispersando. Al respecto, el chico comenta, casi dos años más tarde, que se han formado dos bandos: Uno en el que están los más alternativos, roqueros, “cerraditos”, “frikis”... “muy ellos” (que, según él, por ejemplo, nunca han ido a una discoteca); y otro constituido por quienes se parecen más a él, entre los que están Marta y David, sus mejores amigos de esa época. No obstante, Fernando aclara que el gran grupo sigue manteniendo contacto porque entre todos organizan el festival musical de su pueblo y el resto de los proyectos vinculados al mismo, aunque en la actualidad cada uno haya tomado su camino.

Además de los diferentes estilos de vida, una importante causa de los cambios experimentados en el grupo de amigas y amigos de Fernando, es el hecho de que algunos hayan abandonado el pueblo para ir a estudiar a la universidad. Esto ocurre, por ejemplo, con Sonia, que actualmente cursa sus estudios de Grado en Granada. Respeto a Javi, desde que finalizó su relación con Marta y comenzó a salir con Elena (otra amiga del grupo) dejaron de compartir tanto tiempo; y aún comparten menos desde que se ha trasladado a estudiar a Cádiz, junto a su nueva pareja.

La principal actividad que Fernando ha solido realizar durante toda su adolescencia con sus amistades ha sido salir (fundamentalmente en los pueblos cercano al suyo y también en la capital de la provincia), y, en

ocasiones, quedar en la casa de algunos de ellos; para jugar a algo, ver películas, etc. Esto expuso con 15 años respecto a sus vacaciones de Navidad:

“(...) es que a mí me encanta salir, las cosas como son. Me encanta irme y... (...) Un día nos íbamos a San Fernando, al centro comercial, otro día a Jerez, otro día... es que ha sido un no parar en realidad (...) Otro día a patinar sobre hielo, a Cádiz a San Antonio (...) No sé, pequeñas excursiones que decimos: Ay, mira... vamos a hacerlo y... y, a lo mejor, nos vamos todos en el autobús” (Fernando 2011a).

Igualmente, en una de nuestras primeras conversaciones nos cuenta entusiasmado su última salida, en los carnavales de Cádiz, en la que lo que más le gustó fue la posibilidad de conocer a gran cantidad de chicas y chicos de diferentes procedencias que se habían desplazado hasta allí para disfrutar de la fiesta. Del mismo modo, nos relata exaltado el viaje de intercambio que realizó Suecia en su primer 1º de bachillerato; en el que tuvo la oportunidad de conocer a muchos chicos y chicas de su edad, hacer amistades, ligar, ir a fiestas, etc.

En definitiva, cada vez que nos vemos, Fernando me cuenta sus “marchas”, que se ven favorecidas por el carácter turístico de la zona donde vive, y de ellas siempre destaca la diversidad de las personas que conoce.

### **5. Defensor de la promiscuidad... hasta que llegó el amor**

Entre tantas relaciones sociales que mantiene este adolescente, algunas de ellas son relaciones amorosas, las cuales, a sus 15 años, se caracterizaban por tender a la promiscuidad y a la bisexualidad, para progresivamente orientarse hacia la homosexualidad y la monogamia.



### 5.1. Preferencia por las relaciones amorosas esporádicas y bisexuales

En este sentido, al principio de conocernos Fernando me cuenta que ha tenido algunas, pero que en ese momento no tiene ninguna relación amorosa porque no quiere; puntualizando que siempre hay algo “para una noche, porque sales y pasa lo que pasa, pero sólo eso” (Fernando, 2011b). Argumenta su comentario aludiendo a su edad; tiene quince años y no se quiere “cerrar” a una persona. Fernando enuncia que cuando se tiene pareja se deja algo de lado a las amistades.

“No es lo mismo un amigo que te llama y te dice: quillo, venga, vámonos a tal sitio; a la feria, vamos a bailar, no sé qué... que una relación de pareja, que es más... no sé, no es lo mismo... a esta edad...” (Fernando, 2011b).

Cuando le pregunto si en anteriores etapas de su vida había pensado de forma diferente acerca de este tema, responde afirmativamente y relata la que identifica como su primera relación amorosa homosexual, que mantuvo con un chico mayor que él, Daniel, cuando contaba con 14 años. Confiesa que lo pasó un poco mal porque le gustaba mucho y no les fue muy bien, debido a que: “como era más mayor y cada uno tenía sus cosas... y yo lo quería así...” (Ibíd.). Cuenta que Daniel había tenido “un rollo lejos” con otra persona que no paraba de entrometerse en su relación, lo que motivaba que él lo pasara mal.

Ante una pregunta directa, Fernando duda sobre si le hubiera gustado o no mantener una relación estable con ese chico y concluye diciendo que ahora se llevan muy bien (aunque en posteriores encuentro me informa de que en la actualidad no lo soporta y que no son amigos). También se muestra dubitativo

en relación a su enamoramiento. En un primer momento responde rápidamente que no se enamoró de Daniel, aunque seguidamente rectifica y refleja su incertidumbre acerca de lo que significa el enamoramiento: “No sé hasta qué punto llega el enamorarse, porque como no sé si me he enamorado...” (Ibíd.). E indica que muchas veces le ha gustado mucho una persona.

Sobre cómo se siente en esos momentos en los que le gusta tanto alguien, explica que por una parte bien, “si se llevan bien”, y por otra mal; porque en esos momentos quisiera estar siempre con esa persona, no se concentra en los estudios... Cuando le insinúo que eso podría ser lo que en nuestra sociedad se denomina enamoramiento, responde que puede ser, pero que él es muy “liberal” (sin saber muy bien cómo explicar a qué se estaba refiriendo con esa expresión). Continúa argumentando que con quince años de edad no quiere comprometerse, ni quiere “el romanticismo típico, todo muy cuqui” (Ibíd.).

Cuando, me intereso por la primera vez que le gustó alguien, Fernando me remite a sus diez años de edad y hace alusión a su primer beso. Cuenta que fue con una amiga con la que se llevaba muy bien y que lo hicieron fundamentalmente por probar, delante de una amiga y una migo de ambos que no paraban de animarles. Cuando la comparte conmigo, interpreta la situación como “cosas de niños”, valorándola como totalmente diferente a sus experiencias de ese momento, y definiendo el acontecimiento como “superpatético” (Ibíd.).

Al referirse a sus relaciones serias, el chico alude a una posterior, que mantuvo con una compañera de clase cuando tenía 13 años; explica que duró cinco meses y que estaban muy bien juntos. Declara que desde esa época él ha

cambiado, aunque no vincula el cambio a dicha relación, sino a que empezaba a salir más, a hacerse más mayor, etc. Finalmente aclara que el cambio consistió en que a partir de entonces comenzó a salir también con chicos.

A sus 15 años, concluye sus comentarios acerca del tema, indicando que después de terminar con Daniel no ha tenido más relaciones, aunque sí sus “rollos”, tanto con chicas como con chicos; e insistiendo en que está muy bien así. En cuanto a si le apetecería tener una relación amorosa, responde: “ni quiero ni dejo de querer” (Ibíd.), y afirma que cuando pase el tiempo, si se enamora de alguna persona, pues estará con ella, o no. Puntualiza que no sabría decir si le gustaría que fuera una mujer o un hombre; pero deja constancia de que cuando sea más mayor sí querría tener pareja.

## **5.2. Las relaciones amorosas de sus amistades**

Fernando también reflexiona, en la época en la que contaba con su gran grupo de amigos, acerca de cómo entienden las relaciones amorosas sus amistades y otros adolescentes cercanos a su contexto. Comenta que estos chicos y chicas las conciben de manera similar a como lo hace él y recalca que, en las parejas que hay en su pandilla, lo habitual es que cada uno de los miembros “tenga su vida”; aunque también alude a algunos conocidos y a un amigo que siempre salen con sus novias y pasan gran parte del día con ellas.

Considera que habitualmente las chicas suelen preferir tener “algo más serio” (señalando que esto no pasa tanto en su pandilla), aunque también les gusta salir bastante con sus amigas, lo que no suele gustar a sus novios a pesar de que ellos sí lo hacen habitualmente. Al respecto afirma: “Ahí sale a flote el

machismo que siempre ha habido” (Fernando, 2011b). Generalizando, piensa que ellas siempre toman las decisiones contando con el apoyo de sus parejas, mientras que ellos lo suelen hacer de forma independiente.

Al hilo de esta conversación, Fernando me remite a un “rollo” que había tenido hacía poco tiempo con una amiga (acontecimiento que en ese momento calificaba de locura), en el que la situación era la opuesta; a él le apetecía mantener una relación más estable y pasar más tiempo con ella, mientras que a ella no. Explica que lo que mantuvieron no era una relación, sino que era “vamos a liarnos, porque queremos y nos apetece” y que lo dejaron porque ya no podían verse “con los ojos de siempre” (Ibíd.).

### **5.3. Sus relaciones amorosas bisexuales**

El hecho de haber mantenido relaciones amorosas bisexuales parece que no ha supuesto una gran complicación para Fernando, aunque, obviamente, tampoco las ha experimentado con la misma naturalidad que si todas ellas hubieran sido heterosexuales.

En primer lugar, al chico le cuesta hablar de este aspecto, y finalmente lo revela del siguiente modo:

“Es que... yo... estoy muy liado... Bueno, muy liado... no estoy liado, en realidad yo sé lo que quiero, pero no... ¡Ay! Es que no sé cómo decirlo, porque me da vergüenza... (...) En cuanto a los gustos por personas... que yo antes era... cuando era más pequeño... era en plan de chica, chica, chica porque es lo natural, pero cuando ya fui haciéndome mayor, ya vi que no era así” (Fernando, 2011b).

A tenor de esta revelación, interrogo a Fernando sobre si considera que la atracción chico-chica es la natural, a lo que responde que ahora no cree que sea así, aunque cuando era más joven pensaba que sí. Y es que Fernando, durante las sesiones formativas de Forma Joven, comentó en pequeño grupo que consideraba que lo normal era ser heterosexual, aunque había que respetar a las personas que no lo eran.

Acerca de su decisión de mantener relaciones con chicos, explica que sus gustos no cambiaron, sino que se dijo:

“Mira Fran, no. No sólo tiene por qué gustarme una chica, también me puede gustar... ¿Entiendes? Y... en ese aspecto también me ayudó lo del Forma Joven... y... la verdad es que muy bien” (Fernando, 2011b).

Expone que ese “lío” de que le gusten las chicas y los chicos nunca le ha hecho sentirse mal, “para nada”, y que sobre ese tema se lo cuenta todo a sus amistades; algunas de las cuales también han mantenido relaciones homosexuales. En relación a estas, explica que hay algunos amigos que lo han pasado “supermal”, porque les importaba demasiado lo que pensarán los demás de ellos. Fernando considera que eso es “lo peor (...), que te importe lo que piensa la gente que a ti no te importa” (Ibíd.).

Acerca de las relaciones sexuales no normativas, opina que cada persona puede hacer lo que quiera y nadie debería juzgarla. Cuando le pregunto sobre dónde situaría los límites, duda y hace referencia al tema de la prostitución, ejercida principalmente por mujeres continuamente criticadas y discriminadas, y afirma que cada persona debería poder hacer lo que quiera con su cuerpo mientras no afecte al entorno.

Tampoco las personas cercanas a Fernando le han hecho sentirse mal por esa razón, y al respecto manifiesta:

“No... yo siempre he tenido... a ver, cuando se es más pequeño cuesta, pero que yo nunca he tenido problemas (...) Y tengo muchos amigos que son heteros, pero heteros hasta la médula, que son unos niñatillos... que tú te esperas, a lo mejor, que te digan... Y conmigo nunca... Superbien” (Fernando, 2011b).

Dirijo su atención al hecho de que utilice la palabra “lío” para referirse a su orientación sexual, y al respecto argumenta que habla de “lío” porque él conoce personas que se definen como “heteros” o como “homosexuales”, pero “es que yo no soy ni una cosa ni otra, que me puede gustar tanto una chica como un chico” (Ibíd.). Puntualiza, además, que no cree que en algún momento se vaya a decantar por unas u otros: “Yo me enamoraré de esa persona que me guste tanto... sea hombre o mujer... me da igual” (Ibíd.).

Asegura que no se ha planteado por qué él se siente atraído por personas de los dos géneros cuando lo más habitual en nuestra sociedad es sentirse atraído sólo por uno. Relaciona este tema con el hecho de tener amistades muy liberales, que fundamentalmente quieren pasarlo bien; para seguidamente argumentar que si tuviera veinticinco años, quizás, pensaría en centrarse y en conocer a alguien, pero que sus amistades no se preocupan por definirse: “soy esto o soy lo otro”. Espontáneamente afirma: “La palabra bisexual, yo tampoco quiero decir... mira, pues me defino como bisexual, porque tampoco me defino como eso... es que no sé” (Ibíd.).

#### 5.4. Su asunción de la monogamia y la homosexualidad

Después de un año sin verlo, cuando volvemos a quedar compruebo que Fernando ha experimentado importantes cambios en lo relativo a sus relaciones amorosas, ya que en ese momento comienzan a orientarse hacia la monogamia y la homosexualidad.

El primero se refiere a que tiene una pareja “estable” (motivo por el cual se decidió a presentársela a sus padres), con la que, en ese momento, llevaba saliendo tres meses. Su nombre es Ismael, es seis años mayor que él y amigo de su hermano. Fernando lo define como “bueno” (Fernando, 2012).

A nuestro protagonista le sorprendía no haberlo conocido antes a pesar de contar con un círculo común de amistades; cuenta que Ismael se le presentó en la feria de su pueblo, siendo consciente de que él mantenía relaciones homosexuales.

Seguidamente explica que, aunque su relación iba bien, últimamente se planteaban que esta no tenía futuro, ya que se encontraban en situaciones muy diferentes; Ismael (que estudió en la Facultad de Ciencias Náuticas) iba a empezar a trabajar como patrón de embarcaciones en el puerto de Ceuta y prefería los planes tranquilos, mientras que a Fernando le seguía encantando salir y mantenía su intención de irse fuera cuando finalizara el Bachillerato:

“(...) nos ponemos a pensar y no... no le vemos... Hoy yo contigo estoy superbien, pero nos ponemos a pensar y no... no le vemos... Ismael y yo somos muy diferentes... Él va buscando una cosa que yo no voy buscando, que es el... estar aquí o quedarte en tu casa viendo un película y levantarte mañana temprano para ir a trabajar... y yo no voy buscando eso ¿me entiendes? No por nada, sino por mi edad, y

porque... porque no... porque él está aquí y yo cuando termine Bachillerato me voy a ir..." (Fernando, 2012).

Fernando no quería ni plantearse la posibilidad de quedarse en su pueblo cuando terminara el instituto, ni tampoco la de que Ismael se fuera con él. En este sentido, afirma que quiere hacer las cosas del modo que menos daño se hagan ambos.

Le recuerdo la preferencia por no tener pareja que manifestó en nuestra anterior entrevista, a lo que responde aclarando que sigue pensando lo mismo sobre este tema y remitiéndome a sus experiencias del último verano. Relata sus vacaciones en la casa de la playa de Helen, durante las que se había estado "liando" con varias personas "sin compromiso", hasta que conoció a Ismael y todo cambió. Reconoce que desde ese acontecimiento ha sido fundamentalmente él quien ha favorecido que se vieran todos los días.

Al hilo señala que esta relación le había generado conflictos con sus amistades, que le recriminaban que estaba cambiando y se estaba distanciando de ellos (principalmente Marta, aunque también, David). Él, en su defensa, argumenta que, aunque en la mayoría de las ocasiones es Ismael el que sale con sus amistades, él también se ve en el compromiso de salir con las amistades de este.

El segundo de los cambios que percibo en Fernando en el ámbito de las relaciones amorosas, se refiere a su orientación sexual. A punto de cumplir 17 años Fernando me comunica que ha cambiado de opinión acerca de ese aspecto de su identidad y que en ese momento no se enamoraría de una chica, puntualizando que hacía bastante tiempo que no estaba con ninguna. Añade que él encajaría en la definición de "homosexual", pero que no quiere definirse



porque “hay muchos estereotipos de homosexual y yo no encajo en ninguno, no me considero que yo sea...” como la imagen que en general se difunde de los chicos homosexuales (Fernando, 2012).

Al final de nuestros contactos, el cambio de actitud del chico en lo que respecta a su vida amorosa es aún más radical. Fernando confiesa que su relación con Ismael (que ya dura siete meses) es distinta a todas las que había mantenido con anterioridad y que en la actualidad se plantea su futuro junto a él.

“Es que es superdiferente. Esta relación que estoy teniendo ahora es superdiferente a todas las que he tenido anteriormente, porque... yo creo que ahí está el que yo he crecido un poco... que no es lo mismo... no vamos de lo mismo, quiero decir... Ahora es... yo qué sé... más tranquila, más... Yo, por ejemplo, en las relaciones anteriores, no he expresado mis sentimientos...” (Fernando, 2013).

En la actualidad, como adelantaba, la pretensión de Fernando es trasladarse a Sevilla el próximo curso, para finalizar allí sus estudios de Bachillerato. El principal motivo de que haya seleccionado Sevilla como su destino prioritario es poder estar con Ismael, quien dejó su trabajo en Ceuta y tiene previsto desarrollar su actividad profesional en dicha ciudad; aunque también le influye el hecho de que su hermano esté cursando sus estudios universitarios en ese lugar.

En esta última entrevista, el chico confiesa que ya no le molestan tanto las actitudes o hábitos de su pareja que anteriormente no soportaba; como, por ejemplo, no salir algunos días y quedarse en casa viendo películas. Aunque señala que no siempre hacen ese tipo de actividades y cuenta lo mucho que habían disfrutado las últimas vacaciones de navidad, en las que Ismael y él habían salido todos los días junto a su hermano y su cuñada.

En el momento en el que conversamos acerca de la duración de la relación, Fernando puntualiza que hicieron un breve paréntesis, debido a un problema surgido con una expareja de Ismael, que había llegado a influir negativamente en su relación con la familia de su pareja.

El chico relata la historia aludiendo en primer lugar a los padres de Ismael, de quienes destaca que son mayores y les costó aceptar que su hijo fuera homosexual. Explica que, debido a que comenzaron a mantener una estupenda relación con el que fue novio de su hijo, progresivamente fueron asumiendo la orientación sexual de este. Seguidamente, Fernando se centra en el exnovio de Ismael, calificándolo de obsesivo, y argumenta que, al tener mucho dinero, se había dedicado a “comprar” a la familia de su pareja, invitándolos a diversos lugares. También señala que Ismael y ese chico habían tenido varias peleas por ese motivo, pero que el exnovio había continuado con la misma actitud. Igualmente Ismael había tenido bastantes discusiones con su madre quien, según él, influenciada por el chico, no cesa de insistirle en que Ismael no debería salir con Fernando por ser menor de edad, etc.

Comenta, además, que a él lo estuvo llamando con número privado, que llegó a tener hasta cincuenta llamadas a través de las cuales pretendía comprobar qué estaba haciendo y si estaba con Ismael; y que incluso le envió, fingiendo ser otra persona, un mensaje, en el que le pedía que no le contara a su novio la relación paralela que estaban manteniendo. Fernando no entiende cómo este chico de 25 años puede ser tan inmaduro. Cuenta que informó a la guardia civil de estos hechos, y que no fue hasta este acontecimiento cuando dejó de acosarlo.

Cuando le pregunto si le gustaría que su relación amorosa actual durara para siempre, comenta que ahora está bien y que sí le gustaría, pero que no piensa en el futuro a largo plazo, sino en el que está próximo. Le insisto en que, con los sentimientos que experimenta ahora, explique cómo se imagina dentro de diez años, a lo que responde que se imagina fuera de su pueblo, en Sevilla, viajando y bailando, y sin hijos.

Nuevamente, en esta ocasión, el chico alude (antes incluso de comenzar la entrevista) al conflicto con Marta y David, que en nuestra anterior reunión parecía haberse solucionado. Explica que está bastante disgustado con ambos (especialmente con ella, ya que con él mantiene una relación más cercana debido a que son compañeros de clase) porque le siguen reprochando que ya no pase tanto tiempo con ellos dos. Al respecto expone:

“Yo, con mis demás amigos lo he hablado y casi todos me dan la razón; que ellos son mis amigos y van a estar ahí, pero no puede ser igual que antes, como en verano, cuando yo te conté que estaba con ellos siempre... Es que no puede ser igual. Y ellos no lo comprenden (...) El sábado pasado... estuve hablando con mi amigo Manu y con toda esta gente, diciendo que ellos dos eran los que se estaban distanciando un montón de todos... A mí me da igual, yo paso del tema porque no voy a ir más detrás de ellos, porque ya he ido suficiente” (Fernando, 2013).

Igualmente, en esa última entrevista que compartimos, se reafirma en su convicción de que no volverá a salir con chicas, manifestando:

“Que yo antes, hace dos años, cuando te conocí, que yo era más chico, no entendía la homosexualidad... Te acuerdas que decía: Homosexual, no se... Yo no entendía... Pero yo, por ejemplo, ahora, yo no estaría con una tía; ni me enamoraría... Bueno, no sé si me enamoraría de una tía, tampoco puedo decir eso... pero pienso que no” (Fernando, 2013).

Y, del mismo modo, vuelve a trasladarme sus reflexiones acerca de su inclusión en la categoría “homosexual”, en la que parece que no termina de sentirse cómodo:

“Yo me defino como homosexual, pero porque realmente es la palabra que se dice para aquellas personas a las que les gusta las personas del mismo sexo. Pero es verdad que yo no me defino... que no entro dentro de... yo qué sé. Por ejemplo: Yo, no es que esté en contra del día del orgullo gay, pero tampoco yo... yo qué sé... que no veo que yo tengo que salir en una carroza... porque a mí esas cosas no... no me van, no soy de... no sé... Que yo lo respeto y lo tolero, a aquella gente que sí... Pero que no veo yo que por no hacer eso no quiera yo reivindicar mis derechos; que yo sé que nosotros... cada persona tiene que optar por sus derechos, pero que veo eso como una... no sé (...) Que no veo yo que me tenga que manifestar por ser homosexual; que para los hetero... que no hay día del orgullo heterosexual. Pienso que si hay día del orgullo homosexual ¿por qué no hay día del orgullo heterosexual? Porque, entonces, los heterosexuales ¿por qué no se sienten orgullosos de ser heterosexuales? ¿Por qué el homosexual si se tiene que sentir orgullosos de ser homosexual?” (Fernando, 2013).

Al hilo le muestro mi interés por su opinión acerca del “matrimonio homosexual”, que expone de este modo:

“Me parece bien, y no entiendo a los países que todavía no lo tienen. Me parece bien porque lo mismo que se pueden casar una mujer y un hombre, también se deben poder casar dos hombres o dos mujeres, es que son dos personas las que están contrayendo matrimonio” (Fernando, 2013).

Muestra algo de confusión en relación al tema, ya que piensa que es la iglesia la única institución que no permite los enlaces entre personas del mismo género, y que las parejas homosexuales disfrutan, fuera de la influencia eclesiástica, de ese derecho civil. Finalmente, destaca: “Aunque yo nunca me casaría por la iglesia” (Ibíd.).

Para poner fin a nuestra conversación sobre el matrimonio, expone:

“Yo pienso que eso va a cambiar, que ahora... la generación que viene ahora... Fíjate que va a haber muchos menos matrimonios, porque, ya la gente como mis padres... que mis padres son también muy liberales y mis padres no se casaron por la iglesia, se casaron por lo civil, y yo creo que se casaron por mis abuelos y, en cierto modo, creo yo, que a lo mejor no lo hubieran hecho... Entonces, por eso creo yo que en esta generación va a haber menos... Porque para estar con una persona no hace falta firmar un papelito” (Fernando, 2013).



## *Capítulo 4. Alicia, una Adolescente Diferente al noventa y mucho por ciento de sus Amistades*

### **1. Contenta por el equilibrio que le proporcionan los tres pilares fundamentales de su vida**

1.1. Sus amigas

1.2. El baloncesto

1.3. Su familia

### **2. Entusiasmada con sus relaciones amorosas y con irse a estudiar fuera de Andalucía**

2.1. Sus relaciones amorosas

2.2. Sus planes de realizar los estudios universitarios fuera de Andalucía

### **3. Reflexiva y crítica con las desigualdades sociales**

3.1. Sus reflexiones acerca de diferentes cuestiones sociales

3.2. Su participación en Forma Joven





## ***Capítulo 4. Alicia, una Adolescente Diferente***

### ***al noventa y mucho por ciento***

### ***de sus Amistades***

Alicia, otra de las adolescentes participantes en Forma Joven, tiene 17 años, estudia 2º de Bachillerato de Ciencias y vive en un pueblo de marcado carácter turístico de la provincia de Cádiz. De esta ella es destacable su carácter inquieto, entusiasta, responsable y reflexivo, que ha propiciado que en todas nuestras entrevistas se haya abierto a mí con total espontaneidad. Los pilares fundamentales de la vida de Alicia son: su familia, sus amigas y el baloncesto; aunque en este momento son las relaciones amorosas y el objetivo de realizar sus estudios universitarios fuera de Andalucía los temas que más le motivan, preocupan, ilusionan, estresan... Y los que han inundado las entrevistas y las conversaciones que hemos mantenido; también salpicadas estas por sus reflexiones acerca de las desigualdades sociales.

Son tres las entrevistas mantenidas con esta chica<sup>1</sup>. Las dos primeras tienen lugar en el primer trimestre de 2011, cuando Alicia cuenta con 15 años y

---

<sup>1</sup> Para más información, ir al capítulo 2.

estudia 4º de ESO. En esta etapa que la propia Alicia calificaba como “feliz”, empezaba a salir con un grupo de compañeras de su equipo de baloncesto con las que se divertía muchísimo, y mantenía una relación amorosa con Andrés. La tercera entrevista se retrasa hasta el final de 2012, aunque esta estuvo precedida por diversas conversaciones informales en las que me comunica que su relación con este se ha terminado. En esta última época, en la que Alicia tiene 17 años, su principal inquietud es finalizar sus estudios de Bachillerato (que realiza en un instituto distinto) para irse de su pueblo. Pero las relaciones amorosas no han dejado de ser centrales para la chica, que también me habla con detalle de la que mantiene en ese momento con Gabi y de otras anteriores, algunas de ellas desarrolladas de manera simultánea.

### **1. Contenta por el equilibrio que le proporcionan los tres pilares fundamentales de su vida**

Nuestro primer encuentro se inicia con Alicia manifestando la gran felicidad que experimenta en ese momento de su vida y, aunque inicialmente la vincula a la relación amorosa que mantiene con Andrés, explicando que todo es estupendo con sus amigas, con su familia y en el baloncesto; sus tres pilares fundamentales:

“... superbién... no sé... con todo estoy... ahora es como... Antes, hace cinco meses, a lo mejor, era todo un poco más rollo porque... porque no me pasaban cosas buenas, no me pasaba nada... y de pronto ¡pum! cambia todo y ya me va perfecto, ya todo es como un mundo de color (risas)” (Alicia, 2012a).

### **1.1. Sus amigas**

Continúa exponiendo que en ese momento: sale, entrena, va al instituto... con sus amigas “de toda la vida”, que están siempre juntas. Explica que otra amiga y ella se aburrían con el grupo de chicas con el que salían anteriormente, porque no les interesaban los mismos temas y porque entre ellas había “más mal rollo”; motivo por el cual empezaron a quedar con las amigas de ahora, que, según puntualiza, en realidad son las de siempre.

“Nos juntábamos con otra gente... yo y otra chiquilla más... pero gente que nos es nuestro rollo, gente que sale... (a beber) A ver, yo bebo y eso... pero no salgo los sábados a beber; no voy a: ¡Tía yo hoy ciego! No, yo si bebo, bebo, y si no pues nada, mejor para mí. Y eso, al final nos cansamos un montón y nos aburríamos, porque para estar con gente que está a su rollo... Y al final nos empezamos a juntar con mis amigas de siempre, con mis amigas desde parvulitos de tres años (...) Era como, somos mejores amigas, te lo voy a contar todo, pero no vamos a salir juntas. Pues hemos decidido salir juntas y ahora salimos ocho juntas. Ocho de baloncesto que terminan de entrenar a las nueve y a las diez quedan en una casa para salir juntas” (Alicia, 2011a).

Afirma que con su grupo todo es “loquísimo”, que lo pasan “superbién” y que delante de ellas no le puede dar vergüenza hacer nada, porque tienen muchísima confianza, fundamentalmente, debido a que se conocen desde los tres años. No obstante señala que Blanca y Sara, quiénes considera sus mejores amigas, son las últimas a las que conoció.

Con el tiempo, el grupo de amigas de Alicia ha cambiado un poco; de las ocho chicas que salían juntas, en la actualidad sólo lo hacen cuatro (respecto al cambio, Alicia señala que no ha habido ningún problema entre ellas que haya motivado que dejen de salir juntas, que han sido las circunstancias). A ellas se

han unido dos chicas más, Elena y Noelia, que no juegan, pero que también son amigas del colegio desde los tres años. Comenta que tienen un grupo de whatsapp que se llama “Las girls hot contraatacan”, recalando que ella no ha puesto el nombre.

También comparte conmigo el nombre del grupo de Whatsapp de su equipo de baloncesto (“Sábado: ruta del moti”, en alusión a la ruta del mosto, típica en su pueblo, y a la constante motivación que todas ellas experimentan) y relata una de las salidas del verano anterior con sus amigas del equipo, que motivó que el grupo pasara a llamarse “las potis”, porque todas terminaron “potando”; aunque aclara que ella no. Bromea contando que bebieron “como cerdas” y que después se fueron a un chiringuito, donde “la liaron” y un amigo las invitó a un chupito de lo más fuerte que había, absenta, a petición de su amiga Blanca, y que por último se colaron en una boda de la que las echaron.

Por otra parte, Alicia hace referencia en numerosas ocasiones a la que actualmente considera su mejor amiga, Ana, compañera de clase desde 4º de ESO. Aclara que con ella no suele salir los fines de semana, sólo cuando quedan las compañeras y los compañeros de clase, que fundamentalmente lo hacen para tomar café y charlar...

La chica alude a Ana para explicarme lo diferente que es de ella, puntualizando seguidamente que, en realidad, es bastante diferente de la mayoría de sus amigas:

“Pero realmente yo me considero totalmente diferente a como ve el mundo el noventa y mucho por ciento de mis amigas y mis amigos (...) Mi mejor amiga, ayer lo estaba hablando con ella, es lo opuesto a mí: no hace deporte... no hace nada de deporte (risas) (...) La conocí

en cuarto de la ESO; vino a mi instituto en cuarto de la ESO y nos empezamos a llevar superbién... hasta ahora... y es una de mis mejores amigas, pero realmente... es lo opuesto a mí. Y lo pienso y digo: yo voy así en Vans, en vaqueros, en chaleco... y ella va superpija siempre, superpija (risas). Ella es rica, es rica (risas). (...) Es más, ella me dice: “yo ahora es cuando empiezo a crear una mentalidad política, o una mentalidad de cómo quiero que sea lo que me rodea”. Porque, realmente, el que vive bien en esta esfera no se plantea cambiarla ¿sabes? Y yo es que tengo todo: voy a poder estudiar donde quiera, voy a poder hacer lo que quiera... porque tengo los recursos que tengo” (Alicia, 2012).

Vuelve a hacer referencia a su amiga Ana para explicar que, aunque tenga novio, pueden irse de fiesta los tres como colegas; y señala que esto no es lo más habitual, que la mayoría de sus amigas están centradas en sus parejas. Respecto a cómo se distingue de ellas comenta:

“(...) pero sí que es verdad que yo me planteo cosas... Por ejemplo, he estado un tiempo (unos meses antes) que me veía con tres niños a la vez; no tenía nada con ninguno y todos sabían que tenía más amigos y que ellos podían tener las que quisieran. Y eso se lo contaba a una amiga mía y me decía: ¡Pero tú estás loca! Y yo decía: Pero ¿Por qué? Y ella: Es que así no te vas a enamorar en la vida... Y le digo: Es que ahora mismo ¿de qué me sirve enamorarme? ¿Para qué me quiero enamorar? ¿Cuál es mi objetivo de enamorarme? ¿Tener novio? ¿Qué alguien venga a recogerme al instituto? No... no me hace falta, tengo un montón... No me hace falta que nadie venga... (risas) ¿Qué me den amor? Tengo un montón de gente que me quiere y que me puede mimar cuando yo lo necesite (Alicia, 2012).

## **1.2. El baloncesto**

Otro ámbito en el que Alicia se siente realizada es el baloncesto. La chica practica este deporte desde que tenía 6 años. Con 15 lo hacía en dos equipos;

uno de chicas de su edad y otro de chicas mayores que ellas, lo que le hacía sentirse muy satisfecha.

Por esa razón, para ella supuso un motivo de gran tristeza la lesión que la dejó varios meses sin poder jugar. Aunque, a pesar de todo, pensaba que su situación “dentro de lo malo... es buena”, y tenía intención de plantearle lo siguiente a su entrenador:

“el miércoles, que él me meta en el acta... yo voy a estar vestida nada más... pero que a cinco minutos del final él me ponga, yo meto tres triples y me salgo... y le prometo que no se me sale (se refiere al brazo que tenía lesionado) (...) Es que ahora es, además, contra un equipo al que le tenemos muchísimo odio... muchísimo, muchísimo odio... o sea... muchísimo (risas), como para pegarles, como para coger a las niñas fuera y pegarles (risas)” (Alicia, 2011b).

En la época en que realizamos nuestra segunda entrevista, Alicia se estaba planteando cuándo operarse; ya que la intervención no era urgente, pero la lesión no le permitía jugar. Comparte conmigo sus criterios para tomar la decisión, entre los que primaba jugar al baloncesto lo antes posible. Por ese motivo, creía que lo más adecuado era realizar la intervención el 13 abril (fecha que señala como el día después de su cumpleaños y el día que hará cinco meses con Andrés, su novio de esa época), porque de ese modo volvería entrenar en julio y empezaría la temporada en septiembre. También le preocupaba la repercusión de la operación en sus estudios, ya que debería pasar tres semanas sin poder escribir. Igualmente, tenían en cuenta un viaje a Londres con su clase, que tenía previsto realizar en mayo, poco tiempo después de quitarse el cabestrillo (aunque esto no le preocupaba demasiado). Alicia insiste en su sorpresa porque sus padres le hubieran permitido elegir libremente la fecha de la operación.

Me confiesa que una vez que se opere, su hermano (que trabaja en Madrid como fisioterapeuta) le dará pautas para que no pierda la movilidad del brazo; puntualiza que lo harán en la “clandestinidad”, ya que el médico le ha indicado que no debe moverlo y sus padres no quieren que le desobedezca. Manifiesta que, si por ella fuera, a las dos semanas estaría corriendo, porque confía en que se va a encontrar bien y se va a querer quitar el cabestrillo.

### **1.3. Su familia**

Para Alicia es igualmente importante su familia, tanto la extensa como la familia nuclear, compuesta por su madre y su padre (ambos profesores en Educación Secundaria), y su hermano. La chica manifiesta abiertamente que le encanta pasar tiempo con sus familiares, y en el resto de sus conversaciones se percibe la gran complicidad existente entre los miembros de la misma; aunque en algunos momentos de fanfarronería comenta que con sus padres no se lleva demasiado bien.

Según mis observaciones, es especialmente estrecha la relación de Alicia con su padre, que habitualmente se ofrece a llevarla a todas las actividades de Forma Joven y a algunas de nuestras entrevistas. En una de estas situaciones, cuando planteo a la chica mi preocupación por la larga espera de su padre, ella responde que él iba a trabajar mientras la esperaba, pero que, de todos modos, él se entretiene en cualquier parte, y que no le molesta esperar porque le encanta que ella participe en todo tipo de actividades formativas, educativas, etc. En otra actividad de Forma Joven en la que vuelvo a coincidir con los padres de Alicia, él mismo me comenta que, aunque le exigían bastante

y a veces se quejaban de ella, están muy contentos con su hija, por ser una chica tan inquieta y responsable.

Cuando le pregunto abiertamente por la relación con sus padres, Alicia expone lo siguiente:

“También es que, comparada con mi hermano, yo soy totalmente diferente... O sea, mi hermano y yo nos parecemos un montón... Nos parecemos un montón en los gestos, en cómo hablamos, en las cosas que pensamos... En todo eso nos parecemos un montón, pero a la hora de la relación con mis padres; para mi hermano mis padres eran sus amigos y les contaba todo ¡pero todo! Y yo no les cuento nada... O sea, yo me tuve que llevar un año con un niño (Andrés) para decirles que estaba con él. A ese grado” (Alicia, 2012).

Relata cómo reveló este acontecimiento a su padre cuando él le preguntó que por qué sus amigas tenían novios y ella amigos. Entonces Alicia respondió “¡No, no, no, Andrés es mi novio!” (Ibíd.).

Me intereso por las causas de las diferencias entre su hermano y ella en lo que se refiere a la relación con sus padres, y le planteo si se deben a que ella piensa que sus padres se entrometen más en su vida que en la de su hermano; a lo que responde que cree que simplemente su hermano tiene más confianza con sus padres.

Ejemplifica la situación aludiendo al hecho de que últimamente está fumando, explicando que está segura de que su padre, aunque le parezca mal que lo haga, nunca le diría nada por ello, y puntualizando que, a pesar de eso, ella no se decide a contárselo:

“Es que no me puede prohibir ni beber, ni fumar... ni nada... o sea, él lo único que puede esperar es que yo, las cosas que haga, las haga



con total conocimiento y con total control. Pero... no se lo digo... no soy capaz de..." (Alicia, 2012).

Finalmente responde en cuando le pregunto por los motivos:

"Sinceramente no sé por qué, pero no tengo esa confianza... que, por ejemplo, mi hermano sí tenía... No la tengo, no surge tampoco. También es que... yo mis cosas me las guardo para mí; yo tengo un problema y, a lo mejor, me llevo dos semanas con el problema, hasta que mi amiga me coge de los pelos y me dice: ¡Quilla, que me lo cuentes! ¡Que me da igual! Que te veo que no eres tú, que no estás bien, que me lo cuentes" (Alicia, 2012).

En nuestro último encuentro Alicia me recuerda que su madre es química y que su padre estudió Empresariales y da clase de Matemáticas y de Economía en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, relacionados con la administración y la dirección de Empresas; entonces, su tono vuelve a ser positivo:

"En mi casa hay muy buen rollo... Yo me pongo allí con mi tabla periódica, que me la tengo que estudiar, y mi padre el otro día mirando cómo se hacía un cheque. Y le digo: ¿Un cheque, papá? Y me lo enseñaba en el ordenador (risas). Y yo con mi tabla periódica... (risas). Y mi padre: Alicia ¿Tú tienes en algún libro tuyo antiguo cómo es un cheque? Es que lo miro en Internet y todos los que me aparecen me aparecen en inglés y mis niños no entienden el inglés... Y yo: ¿Qué dices papá, un cheque? ¿Eso qué es? (risas)" (Alicia, 2012).

Nuestras conversaciones acerca de su familia concluyen con la expresión, por parte de la chica, del agobio que experimenta por la presión que ejercen sus padres sobre ella a causa de sus estudios: "No, pero... también me amarga que haya un monotema en mi casa que sea mi estudio, me agobia" (Alicia, 2012). Dice no recordar si sucedió lo mismo con su hermano, porque ella sólo tenía diez años cuando él tenía diecisiete, y que tampoco ha comentado con este el

tema, a pesar de que tienen una gran confianza: “Mi hermano es mi hermano”. Señala que su hermano sacaba Matrícula de Honor, por lo que cree que no recibiría tanta presión por parte de sus padres. Finalmente expone que a ella le dicen que tiene más capacidad que su hermano y que no saben por qué no saca “dieces”; ella se justifica argumentando que no tiene la necesidad de ser la mejor.

## **2. Entusiasmada con sus relaciones amorosas y con la idea de irse a estudiar fuera de Andalucía**

Aunque amigas, familia y baloncesto constituyen los elementos fundamentales en la vida de Alicia, el tema que ocupa la mayor parte del tiempo los pensamientos de esta adolescente, y nuestras conversaciones, son las relaciones amorosas. Aunque en nuestra última entrevista la chica puntualiza que en esa etapa en la que está a punto de finalizar sus estudios de Bachillerato, el tema central en su vida es la posibilidad de trasladarse fuera de Andalucía a realizar sus estudios universitarios.

### **2.1. Sus relaciones amorosas**

Estas han constituido principalmente el hilo conductor de nuestras entrevistas, a partir de cuyo relato la chica ha ido haciendo referencia al resto de temas importantes para ella.

Con alusiones a Andrés, su novio de aquella época, comienza nuestra primera entrevista. Sin preguntarle, Alicia me cuenta que el chico, que estaba estudiando un módulo de informática, falta a clase los jueves por la tarde para verla, mientras que ella dice a sus padres que se va a entrenar más temprano para poder pasar un rato con él.

Señala que la relación comenzó con un enamoramiento repentino y explica que hacía “un montón de tiempo”, más de un año, que no tenía una “relación sería”; que para ella son las que duran más de tres semanas. Cuenta que las relaciones que había mantenido previamente, que sí calificaría como serias, serían tres.

Además, Alicia hace alusión a las opiniones de sus amigas acerca de cómo le ha influido esta relación amorosa:

“(…) todas mis amigas me dicen, sobre todo mi mejor amiga, que he cambiado un montón, que desde verano más o menos, desde que empecé el verano hasta aquí, he cambiado un montón; físicamente y psicológicamente: físicamente porque he adelgazado y psicológicamente porque dice que... no sé... que he cambiado, que soy diferente, que no... no sé, me dice: Quilla, tú cambias, pero siempre que haces algo lo haces para mejor” (Alicia, 2011a).

Añade que aún no les ha contado nada a sus padres acerca de su relación con Andrés, lo que le parece “un descaro” porque todas las madres de sus amigas saben que tiene novio. Explica que su padre le saca el tema, pero que ella no le confirma nada para evitar que la controlen más. Por ese motivo ella les miente para salir a verlo, a lo que ellos reaccionan haciéndose los tontos. Expone:

“A partir de ahí, si voy a quedar, van a estar: ¿Y por qué? ¿Y con quién? ¿Y para qué? Y no sé qué y no sé cuanto... Y yo no quiero eso. Si voy a quedar... es lo mismo... A ver... no es lo mismo que quede con

Andrés a que quede con mis amigas, pero... da igual ¿no? Y no... no sé cómo van a reaccionar” (Alicia, 2011a).

Seguidamente bromea diciendo que se está planteando contarles todo la siguiente vez que le pregunten, siempre que esté en algún lugar en el que pueda salir corriendo, y añade:

“... por otro lado me lo tomo a cachondeo, porque es como... Mi padre dice cosas y yo se las rebato con una mentira, y él sabe que es mentira (risas) y se ríe (...) Claro, todo en relación a él, todo en plan...” (Alicia, 2011a).

Pero puntualiza que cuando sus padres le plantean cuestiones exclusivamente sobre él, no sobre la relación que mantienen, ella sí les responde con la verdad. Por ejemplo, les ha contado que Andrés falta mucho a clase porque no le gusta el ciclo formativo de informática que está cursando. A mí me cuenta que la intención del chico es matricularse en Bachillerato el siguiente curso, para posteriormente estudiar una Ingeniería Informática; puntualizando que no sabe si será capaz de afrontar dicha carrera universitaria tras ese curso en el que apenas ha estudiado. Señala que todos estos planes se lo expuso Andrés unos días antes de nuestra entrevista a través de Tuenti, calificándolo seguidamente de “gracioso” y destacando que él temía la reacción de ella:

“Él me dice por chat, por Tuenti: Te tengo que dar una noticia. Y yo... llevábamos hablando una hora y media, y en ese momento a él se le ocurre la noticia que me tiene que dar. Y dice: Que creo que voy a dejar el módulo. Le pregunto por qué y me dice que porque no le gusta, porque quiere estudiar Bachillerato. Y dice: ¿Tú qué crees? Y digo yo: Si el año que viene vas a estudiar Bachillerato y vas a seguir estudiando y formándote, por mí, perfecto. Y dice: Uy... creía que te lo ibas a tomar mal (...)” (Alicia, 2011a).

Al hilo, declara que sus amigas los llaman empalagosos porque no paran de decirse que se quieren, actitud que ella atribuye a las relaciones de cuando

tenía doce años, enunciando: “Pero mis relaciones cuando tenía doce años eran todo el rato así, empalagosas... (risas)”. Alicia manifiesta sorprenderse por el hecho de que Andrés se comporte de ese modo tan cariñoso, ya que en su opinión, él es totalmente diferente cuando está con su grupo de amigos. La adolescente cuenta que esos chicos se insultan continuamente entre ellos, y que piensa que esas relaciones amistosas tan agresivas son la causa de que Andrés se comunique poco y de que espontáneamente sólo hable de tonterías, y de que, en consecuencia, sea ella quien constantemente deba hacerle preguntas para entablar conversación.

“Es raro, porque él con los amigos... él... tú le ves... yo lo veo... a lo mejor yo estoy sentada en un lado y él está sentado en otro y yo le veo con los amigos y él es totalmente diferente a como después está conmigo... Digo: ¿A ti tus amigos te caen bien? Porque... entre ellos, todo el rato están insultándose, pegándose empujones...” (Alicia, 2011a).

Alicia se sentía muy contenta porque algunas de sus amigas también tenían pareja y estas conocían a Andrés por diferentes circunstancias; igualmente, porque el chico conocía a su primo, lo que favorecía que quedaran para hacer cosas juntos. Al respecto afirma: “Es que es perfecto. Es todo perfecto. Ni nos peleamos...” (Ibíd.).

Aunque, cuando me intereso por el tema de las “peleas”, Alicia me cuenta que la única que habían tenido duró doce horas, y que fue debida a que él, a través de internet, le dijo que ella escribía muchas guarradas. Explica que se enfadó y desconectó el ordenador y el móvil para que él no pudiera contactar con ella, y que al día siguiente le pidió disculpas aconsejada por un amigo. Expone que cuando piensa que, a causa de su actitud, Andrés podría dejarla se pone

“supernerviosa”, porque lo quiere mucho y sin él su vida estaría incompleta. Afirma que para ella son fundamentales: su familia, sus amigas, Andrés y el baloncesto, y que cada uno de esos elementos se complementan mutuamente:

“(...) es que ahora sin él... No... Para mí todo está relacionado... Si yo tengo una buena racha es por un conjunto de cosas que pasan que a mí me vienen bien. Pero de ese conjunto de cosas, para mí las más importantes ahora mismo son: mi familia, mis amigas, Andrés y el baloncesto; son las cosas que más me importan. A ver... el instituto, las notas y eso sí, pero que... a lo mejor, no me afecta tanto porque siempre lo he llevado bien. (...) Claro, porque siempre, con que yo me siga esforzando a ese nivel o esforzándome más, pero esforzándome, va a ir para adelante y va a ir bien; entonces: mi familia, mis amigas, el baloncesto y Andrés, son las cuatro cosas sentimentales que tengo. Porque, para mí: a Andrés lo quiero un montón; a mis amigas (pfff) no puedo vivir sin ellas; mi familia es como... (...) Para mí quedar con mi familia es impresionante y los quiero a todos un montón (...) Es como si tu relación... como si tus relaciones con todos dependieran de tu estado... que lo depende; por ejemplo, porque ahora con mi familia está todo de lujo y con Andrés siempre perfecto, con mis amigas está perfecto... y todo eso hace que el baloncesto vaya mejor” (Alicia, 2011a).

Alicia me enseña los mensajes de reconciliación de Andrés exclamando que es “para comérselo”. Reconoce que lee los mensajes en clase y se queda un rato bloqueada, y que cuando esto sucede sus amigas se dan cuenta y dicen: “Ah... ya le ha mandado un mensaje el novio”. Me intereso por los mensajes y las llamadas, y le pregunto a Alicia si se escriben todos los días, a lo que responde:

“No, casi todos... A ver, mensajes... a lo mejor algún día no, pero si no hablamos en todo el día, me manda mensajes y yo a él. Es que si no... Y me llama; si le doy un toque me llama, es como mi padre (risas)” (Alicia, 2011a).

Explica que Andrés hace eso porque tiene una tarifa de móvil que incluye todas las llamadas a partir de las cinco de la tarde. Comenta que sus amigas bromea al respecto diciéndole: “¡Qué cara tienes! A mí, enseguida me va a llamar mi novio después de un año... Llevo un año y pico con él y le doy un toque y ni me lo responde (risas)” (Ibíd.). Señala que sus amigas le dicen que Andrés es tan empalagoso porque están al principio de su relación; aunque ella considera que las relaciones amorosas de sus amigas son parecidas. Al hilo, Alicia distingue entre las relaciones que se establecen entre personas que antes han sido amigas y las que se forman entre desconocidos:

“Claro... es empalagoso pero todo el mundo dice que eso es al principio; porque una amiga mía lleva con el novio dos años y pico y me dice: A ver, yo, si le doy un toque a él y él sabe que no tengo saldo, me llama, o me manda un mensaje para que lo llame... o cualquier cosa, pero tanto no. Pero yo les veo a ellos y es lo mismo que me pasa a mí con Andrés... es lo mismo: todo el rato abrazados, todo el rato... Tío que se quieren. Pero yo también creo que es por el tipo de persona con la que te juntas, y el tipo de relación que antes has tenido con él. Si tú tienes un amigo y ese amigo se convierte en tu novio, con ese niño, a lo mejor, tienes una relación perfecta, pero, a lo mejor, no es tan... empalagosa, entre comillas, como la que puedo tener yo con Andrés (...) Porque ya hay una confianza; que yo te conozco a ti y tú me conoces a mí perfectamente; entonces ya no... no me va a hacer falta decirte te quiero para que tú sepas que te quiero” (Alicia, 2011a).

Alicia también me cuenta los inicios de su relación amorosa, y explica que Andrés y ella se conocieron porque él pertenece a una pandilla de chicos que siempre iban a verlas a los partidos de baloncesto y con los que coincidían en muchos sitios. Relata cómo todos esos chicos la agregaron como amiga a la red social Tuenti tras extenderse el rumor de que ella se había “liado” con uno de ellos; de modo que fue a través de dicha red social como estrecharon sus lazos.

Alicia valora su relación como extraña porque no se han “pedido” como novios, no le han puesto nombre a lo suyo:

“Fue extraño, porque nos liamos un día y ni nos hemos pedido... no nos hemos pedido, nos hemos seguido liando (...) ¿Tú quieres salir conmigo? Eso a mí me parece una tontería. A mí personalmente, me parece una tontería, porque, si tú estás bien con una persona, no tienes que ponerle un nombre a tu relación, no tienes que decir... A ver, yo le digo mi novio, pero porque... todo el mundo dice novio o novia, pero... es que no lo sé, no le pongo nombre a las relaciones: No, este es mi rollo, este es un lío, este es un... ¡No! (risas)” (Alicia, 2011a).

Otro aspecto al que alude Alicia son sus salidas de los fines de semana. En ese sentido explica que los viernes suele quedar más con Andrés, mientras que los sábados lo hace con sus amigas. No obstante puntualiza que siempre coinciden a ratos, ya que salen en los mismos lugares y algunas veces pasa ratos de la noche con él. Explica que esto no supone ningún problema porque nunca deja a sus amigas y porque ellas saben que se ven muy poco tiempo durante la semana.

Unos meses más tarde bromeo con Alicia acerca de su relación amorosa, calificándola como una relación seria, ante lo que ella asiente, igualmente con actitud jocosa. Volvemos a conversar acerca de si ya ha presentado a Andrés a sus padres, y la chica explica que ellos saben quién es él porque va a verla a los partidos, la acompaña hasta la puerta de su casa, etc. pero que cuando, por ejemplo, le preguntan por las causas de sus retrasos, ella nunca admite que se deban a que ha estado con él y simplemente se disculpa diciendo que se ha entretenido. Me cuenta que en un partido su madre bajó con su cuñada al lugar donde estaba Andrés, para mostrarle a ésta quien era el chico, y que su cuñada se hizo la sorprendida, porque ella sí que lo conocía.



Argumenta acerca de por qué no se lo presenta a sus padres, que no quiere que sea un tema de conversación en su familia, y ejemplifica su actitud en ese sentido exponiendo que los viernes, en vez de decir en casa que va a salir con Andrés, dice que lo hará con sus amigas. Concluye manifestando que tampoco es tan importante, porque sólo llevan saliendo cinco meses; lo que me hace recordarle que antes consideraba que mantener una relación de más de tres semanas ya era algo serio para ella. Al respecto bromea diciendo que tiene una relación muy seria, “como para casarse”, e inmediatamente añade: “para nada, para nada”, explicando que tampoco lo ve tanto y enunciando: “Yo lo quiero un montón... lo quiero más de lo que creo, eso es malo... ahora que tengo más tiempo para pensar, que estoy lesionada, me lo planteo” (Alicia, 2011b).

Al hilo, me cuenta que hacía unos días un chico, Diego, le había propuesto dar una vuelta, y que una semana antes le había sucedido algo similar con un amigo con el que se había “enrollado” hacía un tiempo, Juande; y que en ambos casos se había planteado la posibilidad de aceptar. Respecto al primer chico, explica que a ella siempre le había gustado, pero que finalmente le dijo que no, aunque no tenía muy claro por qué lo había hecho: “Y yo sola diciendo: ¿No? ¿Por qué no? Es un montón de raro en mí (Risas)... Y yo pensando: ¿No? ¿Por qué no?” (Alicia, 2011b).

Le planteo que, el haber aceptado las invitaciones, hubiera podido causar el fin de su relación con Andrés; a lo que responde que él no se hubiera enterado, repitiendo que no lo haría y añadiendo: “¡Es una putada, porque mira que el niño es guapo!” (Ibíd.).

Relata seguidamente cómo Diego le propuso quedar, animándola a que lo llamara si salía el siguiente sábado; y cómo ella le contestó que la llamara él, aduciendo que no tenía saldo. Señala que en ese momento pensó: “¡Hostia! ¿Para qué? ¿Para ponerle los cuernos a Andrés? ¿Para qué? Porque tú lo piensas y digo... ¿Para qué? Si... no voy a estar con él... es que no tiene ni pies ni cabeza...”

Reconoce que hubiera quedado con sus pretendientes en el caso de que a Andrés no le importara y, al hilo, Alicia cuenta que habían hablado de ese tema (reproduciendo la conversación, en la que ella se refería a él en sentido cariñoso llamándolo “gordo”). Indica que ella le había preguntado directamente si le perdonaría “unos cuernos”, a lo que él contestó que “al otro le partiría la cabeza” y que se plantearía si la perdonaba a ella o no. Señala que ella le planteó que la otra persona no tendría ninguna culpa y que él mantuvo que, de todos modos, le partiría la cabeza. Ella afirma al respecto: “¡Es un vasto!... pero... es que es muy lindo... es que es muy pequeño... (risas)” (Alicia, 2011b). Alicia distingue en Andrés una parte de “machito” (Ibíd), que motivó que se sorprendiera de que él considerara la posibilidad de perdonarla en el caso de que ella le fuera infiel. Comenta que, a partir de ese momento, habitualmente bromea con él diciéndole que un día le va a presentar a su amante.

A continuación del relato de los acontecimientos mencionados, Alicia indica que Andrés no sabía nada de esos chicos que habían querido salir con ella. Cuenta que Juande tiene 19 años y que pasa de él; explica que lo conoció en la primera sesión de Forma Joven en la que participó, que se llevaban muy bien y que salieron un día juntos en la feria de su pueblo, y que no había pasado nada

más entre ellos hasta que él le pidió su número de teléfono. Explica que ella le preguntó que para qué lo quería y que si ya no tenía novia, y que le aclaró:

“Para nada me voy a liar contigo, porque estoy con Andrés... y para nada me voy a meter en medio de una relación, entre comillas, que os estáis dando un tiempo, porque el guantazo me lo llevo yo” (Alicia, 2011b).

Le pregunto si hubiera actuado del mismo modo si no hubiera tenido novio y, entonces, reconoce que se lo hubiera pensado, porque la novia del chico “... mide dos metros y medio, y es de: pon, pon, pegar piñas” (Ibíd.). Cuestiono la posibilidad de que la otra chica le pegara, a lo que Alicia responde que “Esto va así” (Ibíd.).

Alicia me cuenta que de ese modo actúan la mayoría de las chicas (aunque no sus amigas, que considera inteligentes), sobre todo, las “canis”. Explica que si una pareja se rompe y el chico sale con otra, la ex suele enfadarse y pegarle a esa chica. Añade que todo lo relativo a la vida sentimental está en Tuenti, que hay que comprobar desde cuando está una persona etiquetada con su pareja. Comparte conmigo la experiencia de una de sus amigas, quien se “lió” con un chico (un “cani”) que había estado un año saliendo con una chica, la cual, a pesar de que lo habían dejado dos meses atrás, fue a buscar a su amiga con intención de pegarle; indica que finalmente no la encontró, pero que su amiga no se lo podía creer y que se hartaron de reír porque la situación les parecía bastante “cómica”.

Alicia explica que los chicos suelen actuar de manera parecida, puntualizando que, en el caso de Andrés, no está segura de que este llegara a pegar a alguien. A continuación, la chica expone su reflexión sobre el tema:

“Si yo estoy con Andrés y Andrés me pone los cuernos con una tía, la culpa no es de la tía... Bueno, la culpa no es de la tía a no ser que mi novio esté ciego de “fumado”... que mi novio no controle... Que, por otra parte también es culpa de Andrés (...) Pero yo lo que digo: mi novio no ha controlado y la tipa esta se ha liado con él ¿De quién es más culpa? ... Es culpa de los dos. Entonces paso de ella, y si me dice ella algo a mí pues... la meteré en un lío con alguien para que se pelee otro (risas)... Es que no me gusta pelearme... ¿Para qué? Y a Andrés le diría cuatro cosas y le dejaría... o no, porque tampoco soy celosa... nada, para nada... o sea; si él me dice: “te quiero, pero he tenido un fallo aquí”, probablemente lo perdonaría” (Alicia, 2011b).

Cuando le hago cuestionarse si, a pesar de tener una pareja a la que quiere, cree que es normal que le atraigan otras personas. Alicia responde que sí, que es muy normal, y relata sus experiencias con amigos que le atraen y con los que se lleva “superbién”, para concluir enunciando que “¿Para qué?” Si está bien con Andrés y lo quiere un montón y le atrae...

Relacionamos su situación con “poliamor”, y al respecto señala que ve bien que cada uno quiera a quien quiera y haga con ellos lo que quiera; aunque duda que eso encaje en su forma de ser. Tras reflexionar algo más sobre el tema reconoce que sí tendría relaciones con más chicos si ello no implicara tener problemas con Andrés. Y posteriormente confiesa no le importaría que Andrés mantuviera relaciones con otras personas, pero sí que llegara a querer a alguien más que a ella.

Alicia enlaza esta conversación con otra acerca de “un lío” relacionado con uno de sus ex, Carlos, con el que estuvo saliendo un mes cuando tenía 14 años. Cuenta que son compañeros de clase y que se llevan muy bien; que él es muy cariñoso con ella y continuamente la besa, la abraza, le pellizca las mejillas, la coge en borricate... Y que a ella le gusta esa situación porque se tienen cariño.

Afirma que él es como un amigo más, aunque seguidamente reconoce que le atrae y que le incomoda que el resto de personas insista en decirle que él quiere algo más con ella. Destaca de su relación que ella continuamente le dice a él que no le va a sonreír para que no se enamore de ella y que él le suele responder que, por supuesto, se va a enamorar.

La chica, que disfrutaba de esta situación, temía que alguien se lo comentara a Andrés “pero con maldad”, por lo que creía que debería contárselo ella. Lo había evitado hasta ese momento para no darle más importancia al tema (ya que manifiesta estar segura de que él, ni la dejaría ni le pegaría al otro chico), pero se planteaba hacerlo debido a que las otras personas le hacían sentir como si le “pusiera los cuernos”.

Unos meses más después Alicia me informa de que ella y Andrés habían dejado su relación durante un mes y medio, porque en la feria de su pueblo Andrés la vio bailando con Carlos y se molestó.

Alicia me cuenta que Andrés comenzó a salir con una chica de trece años, mientras que ella salía con su Carlos y simultáneamente con otro chico de dieciocho años. Explica que al tiempo Andrés la volvió a agregar a Tuenti y le preguntó si podían volver. Ella consideraba que su relación había mejorado tras la separación.

Alude a la chica con la que salió Andrés, señalando que esta intentaba ponerla celosa, a lo que ella reaccionaba animando al chico para que le “diera vidilla”. Igualmente, hace referencia a Carlos, indicando que sigue manteniendo con él la misma actitud cariñosa que antes de la ruptura.

En cuanto a Andrés expone que últimamente la había sorprendido declarándole que es la chica con más personalidad que conoce y que por eso la quiere. Ella le ha pedido que en su segundo aniversario la invite a cenar a la Torre Eiffel.

Finalmente, la relación con Andrés terminó y ya con 17 años Alicia reconoce que lo pasó bastante mal a causa de la ruptura, y relata los diversos motivos por los que finalmente Andrés y ella se separaron. La chica sitúa la causa en la inmadurez su exnovio, en su falta de evolución, que ella relaciona con el consumo de drogas:

“No, pero estuve pasándolo un montón de mal... (...) Es que... ahora lo veo desde fuera y para mí él es... un personaje lineal, el que nos es redondo, el que no evoluciona... no... no es capaz de evolucionar... no lo es, vamos... O sea, lo he visto este verano... me he vuelto a liar con él este verano (risas)... Un día que me dio la picá, y lo veía y pensaba: ¡no cambia! Es que lo conocí con dieciséis años y tiene ahora dieciocho y no cambia. También se está volviendo loco con los porros, tantos porros (...) Esto es feo decirlo, porque realmente es feo, pero eso le pasa (no evoluciona) al que se engancha a los canutos, el que se engancha a algo es el que más retrasado queda (...) No sé... es una movida y... yo lo viví y dije: ni uno más, vamos... Porque, realmente, tú quieres a una persona... lo ves superpoco... porque lo veía superpoco, y cuando estás con él, piensas: es que estoy contigo y estás drogado hasta la boca, estás medio drogui. Qué me estás contando... si te veo ¿dos horas a la semana, tres horas a la semana? ¿Tanto te cuesta salir un viernes y esperar a las 1:30, que es la hora a la que yo me recojo para fumarte todos los canutos que quieras? ¿Tanto te cuesta? ¿Te los tienes que empezar a fumar a las tres de la tarde cuando sales del instituto?” (Alicia, 2012).

Explica que ella se fue cansando de la actitud de Andrés y a que él la seguía gustando su exnovia. Y reconoce que si él le hubiera insistido un poco en que continuaran con la relación, ella, aunque no se sintiera a gusto, hubiera

aceptado, porque se considera ingenua para ese tipo de cosas. No obstante cree que ha aprendido muchos de esa relación amorosa:

“Terminó por eso y porque no me aportaba nada, y yo me empecé a aburrir y empecé a pasar de él... no a pasar de él... quedaba con él... pero no con la misma intensidad, no con las mismas ganas. Y nada, me dijo que le gustaba otra... bueno, su exnovia... Y dije: si ella te aporta más que yo... (...) Yo estaba con él y... me absorbía ¿sabes?... me cambiaba... Y entonces... estuve dos mese tristes, fui dos meses una niña triste. Mi amiga me lo recuerda, me decía a veces, eres una niña triste ¡Qué triste! ¡Qué pena! Es que... es penoso en parte... pero después lo pienso y digo: ¡Pues nada, quillo, tú te lo pierdes! (risas) (...) Si me hubiera dicho, no, yo te quiero, yo quiero estar contigo, no sé qué, no sé cuánto... hubiera seguido... hasta que explotara más todavía, porque terminaría explotando mucho más fuerte; pero bueno... No sé, también yo para esas cosas soy muy tonta... muy hippie o... muy niña... (risas) Es que es la definición... muy niña... muy tonta... Pero me doy cuenta y he aprendido, eh... Que si he aprendido... (...) Es que no... a ver si me entiendes... Ahora Gabi, que es mi... novio... (risas) No es novio... (risas) (...) Es que para mí “novio” es: cástate” (Alicia, 2012).

Gabi es el chico con el que Alicia había comenzado a salir poco antes de nuestro último encuentro, desde un día que salió con una amiga y tres amigos a hacer la ruta del mosto por su pueblo. Para iniciar la conversación sobre él, expone: “Realmente, ahora mismo, tengo algo...” (Alicia, 2012). Sobre este chico, aclara que lo conoce desde hace tiempo porque ambos juegan al baloncesto, pero que nunca había hablado con él. Sobre su relación, en un primer momento, comenta:

“¡Bien... muy bien! Lo veo poco, se enfada porque no me ve ¡Ay qué pena! Y yo: Vamos a ver... vamos a ver... tengo que estudiar (risas), déjame estudiar, por favor (risas) déjame estudiar ¡eh! De verdad ¡eh! (risas) (...) Pero eso, no sé, lo de ahora es...” (Alicia, 2012).

Alicia explica que aún no considera a Gabi su novio porque sólo llevan saliendo tres semanas, y cuenta cómo se desarrolla su relación, señalando un pequeño inconveniente que ha detectado vinculado a la diferencia de edad:

“En verdad estamos bien ¿sabes? Lo que pasa... bueno, tiene un año menos que yo... bueno, un año menos no, siete meses menos que yo; es de un año anterior... Y una amiga mía del baloncesto también está con otro niño del mismo equipo (risas) que también tiene un año menos que ella, y nosotros pues... en realidad es algo normal ¿sabes? No entiendo por qué, por el mero hecho de que yo haya nacido siete mese antes que él y haya una fiesta de fin de año de por medio esté mal visto que una niña de diecisiete años esté con un niño de dieciséis (...) No, no me lo dicen... no es: ¡Quilla! ¿Qué haces? No sé qué... No, es la típica pregunta de: Bueno, es más chico que tú ¿no? (...) ¿Sabes? es en plan: ¡Hostia, lo vas a pervertir! (risas) Una amiga mía me dijo eso (risas)” (Alicia, 2012).

La chica bromea afirmando que quien lo conoce sabe que ella no lo va a pervertir, y continúa contando que son “la novedad” y que “estamos a punto de salir en la página web del club”. Añade que sólo se ven veinte minutos o media hora al día, pero, casi todos los días:

“Es raro, porque es algo que me gusta realmente, porque tampoco es que lo vea mucho; yo salgo para entrenar, le digo a mi madre que entreno a las ocho en vez de las ocho y media, y me voy a las ocho y estoy un rato con él hasta las ocho y media o las nueve menos cuarto que ya me voy para el poli... Y mi madre engañada, la pobre... (risas) (...) Y realmente me gusta estar con él, pero lo pienso y digo: En la vida... en la vida había estado yo tanto tiempo con un niño con el que llevo liándome desde ¿hace tres semanas? ¿Qué hago?” (Alicia, 2012).

Explica que la relación con Gabi no es tan “empalagosa” como, según ella reconocía, era la que mantenía con Andrés. Afirma que con Gabi todo es más natural y no surgen esos comportamientos, porque se suelen ver en el polideportivo, antes de que ella comience a entrenar. Explica que el chico va a



veces a verla al pasillo de los vestuarios, y que allí lo que hacen es hablar y estar de cachondeo, no estar “en plan...” Al hilo destaca que él le ha dicho que la quiere y relata su reacción al respecto:

“Me ha dicho “te quiero”... una locura... y me lo dice a la cara... y digo: Pero... Lo miro, porque es como... como muy largo ¿sabes? Y yo... Pero... pero, vamos a ver, Gabi... Yo se lo digo, lo racionalizo... O sea... Me conoces desde hace tres semanas. Y me dice: No, te conozco de mucho antes, que me sé toda tu historia. Y digo: Vale, me da igual, pero hablamos y nos liamos desde hace tres semanas ¿cómo me vas a querer? Y dice: A ver, te quiero porque... porque quiero seguir así contigo, porque estoy flama contigo, porque no sé qué...” (Alicia, 2012).

Aclara que no cree que él esperara que ella le respondiera con otro “te quiero”, porque él sabe que ella es “más...”, y expone:

“A ver, yo necesito tener las cosas claras... antes de hacer cualquier cosa, de decir cualquier cosa, de... expresar cualquier sentimiento... ¡Las cosas aquí claras, eh! Cuando las tengamos claras, ya... Y mi amiga, la que está loca, la rica (risas), me dice: ¡pero déjate llevar! Y yo le digo: Vamos a ver, Ana, si yo me dejo llevar con el Gamo, me caso el viernes y tengo hijos el sábado (risas) ¿Qué me estás contando? Porque él es... no sé tío... es una locura... es muy raro” (Alicia, 2012).

Alicia relaciona esta idea con una de sus vivencias del último verano, cuando estuvo quedando con tres chicos diferentes de forma paralela, y la relaciona con el “poliamor”, aunque señalando que esos tres chicos no se conocían entre ellos. Al respecto afirma: “Yo creo que si es difícil tener una pareja y conservarla, tener tres... yo muero... yo no tengo tiempo (risas)” (Ibíd.). Reflexionando sobre el “poliamor” llega a la conclusión de que el modelo de amor que nuestra sociedad nos ofrece es posesivo, ante lo que la chica reacciona exponiendo: “Eso a mí no me gusta, no me gusta el (...) el tú eres

mío o no sé qué... qué mal me suena, que... fffff” (Ibíd.), y volviendo a referirse a su relación con Gabi:

“Esa es una de las cosas por las que te digo que he aprendido; he aprendido en el sentido de... bueno, tú no eres mío, yo no soy tuya, pero si yo estoy contigo... bueno, es lo que estoy haciendo ahora con Gabi... Yo pongo mi confianza en él y él hace lo que considera que debe hacer o no debe hacer; si quiere hacerlo, hace lo que quiera, y si no quiere hacerlo, pues que no lo haga, y después... pues que se atenga a las consecuencias del contrato que hemos pactado” (Alicia, 2012).

A pesar de haberse formado esa opinión acerca de la actitud que deberían adoptar quienes mantienen una relación amorosa, Alicia considera que no se debe opinar sobre las relaciones en las que no se está implicada:

“También pienso en mis amigas, en sus diferentes tipos de relación, que cada una tiene una diferente, y digo: es que opinar sobre una relación es... si no es la tuya... es que no sabes lo que hay...” (Alicia, 2012).

De nuevo Alicia se centra en su propia relación amorosa y vuelve a mencionar que Gabi le reclama verla más tiempo y le escribe indirectas sobre este tema en su perfil de Twitter. Explica que ella también quisiera pasar más tiempo con él, pero que le resulta imposible porque su madre no la deja salir los días entre semana (este es uno de los motivos que contribuyen a que Alicia tenga muchas ganas de irse a estudiar fuera, porque, aunque es consciente de que seguirá siendo dependiente de sus padres, podrá tener más libertad y organizarse su tiempo como quiera). Comenta que ante las demandas de él, ella le responde: “Quiero conocer muchas más cosas de ti, para eso tenemos que estar tiempo juntos, no veinte minutos una tarde” (Alicia, 2012).

Insiste en el tema añadiendo que Gabi le dice que tenía muchas ganas de estar así con alguien y que ella le responde que no se trata de tener ganas de tener novia, sino de estar bien con ella. Expone que, ante tal conversación, él vuelve a recurrir a su necesidad de pasar más tiempo con ella para conocerla mejor. Al respecto, Alicia afirma enérgicamente que ella quiere lo mismo que Gabi porque está muy bien con él.

Para ejemplificarlo hace alusión a que la noche anterior le había enviado a través de whatsapp una foto de cuando era pequeño, a su reacción, a los comentarios de su amiga Ana...

“¡Ver la foto que me has enviado y partirme el pecho, esto no es ni normal! Y esta mañana cuando lo ha leído, me dice: Despertarme y pensar... Espérate, es que encima es una mariconada de las... de las grandes... ¡Hostia, Gabi... te estás colando ya, eh! (...) Esto. Me dice: Levantarme y pensar que... Me manda la foto de su cama y me pone: Me faltas aquí. Y yo ¡Ay... qué bonito! Se lo cuento a Ana y me dice: ¡Boba, boba! (risas). ¿Tú te crees que es normal? Pero vamos, estoy bien con él, realmente estoy bien” (Alicia, 2012).

Tras su contundente expresión de satisfacción por la relación amorosa heterosexual y monógama que mantiene, Alicia, de pronto, exclama: “Me voy a hacer bi, bisexual (risas) No sé... no sé, pero me lo plantearía (risas)” (Ibíd.). Al interesarme por la intención que manifiesta añade:

“Es que lo pienso realmente y es como... es como... el que... yo qué sé... es como el que dice que no le gustan las lentejas antes de haberlas probado ¿Me entiendes? Es un topicazo, pero es la verdad. Bueno ¿Cómo sé que no me gustan o cómo sé que me gustan? Tendré que verlo ¿no? que comprobarlo” (Alicia, 2012).

Cuando me intereso por el tema afirma que ha pensado en probarlo, pero que aún no ha pensado cuándo ni con quién. Le planteo qué pensaría Gabi de sus afirmaciones, y ella responde lo siguiente:

“Yo le digo a Gabi que me he liado con una tía, y hay dos opciones: Que lo flipe y se vaya o que me diga: Vamos a hacer un trío (risas). En serio... Es penoso, eh... ¡Hostia lo de mi novia! El tópico ese de que a los tíos les gusta ver a las lesbianas es como... Qué feo... (Le pregunto por qué) Es como... por parte de... cómo ver a las mujeres homosexuales... es como... Bueno los homosexuales masculinos están aceptados, se pueden querer entre ellos y pueden tener relaciones y no es guarro, pero entre mujeres es guarro, es sucio... se ve como algo sucio” (Alicia, 2012).

Aclara que ese es el discurso que cree que se transmite en nuestra sociedad y no su opinión, y al hilo, alude a que a veces ella se saluda con su amiga Ana dándose “picos”. A continuación hace referencia a un equipo de fútbol femenino de su pueblo, sobre el que su grupo de amigas bromea diciendo que quien entra en él se hace “bollera”, porque, según explica, la mayoría las chicas del equipo lo son. Seguidamente justifica su comentario enunciando: “No pasa nada...” y explica:

“(...) en mi equipo es en plan cachondeo, porque nos estamos duchando todas allí con la fiesta en el vestuario a las once de la noche, y plantea una amiga mía: ¡Hostia! ¡Es verdad, es que si alguna de ustedes fuera bollera, a mí me daría cosa ducharme! Pero... y yo lo pienso y digo... Pero ¿por qué? ¿Porque le gusta lo que está viendo? Eh... O sea ¿Qué pasa? Es que no lo entiendo... ese comentario lo piensa muchísima gente” (Alicia, 2012).

Explica que la que plantea es una opinión mayoritaria en nuestra sociedad, que da lugar a que, por ejemplo, niños y niñas no se duchen juntos, por sobreentenderse que son heterosexuales.

A raíz de este tema vuelve a enunciar su propósito de hacerse bisexual y aclara que no hay un motivo concreto por el que se le haya ocurrido hacerlo, que simplemente pensó que podía probarlo. Al respecto añade: “Ya veré si surge la oportunidad; pues si surge, bien, y si no, pues nada (...) ¡A la carroza del orgullo gay!” (Alicia, 2012). Ante estos comentarios le pregunto si directamente se definiría como lesbiana, a lo que responde que no.

Afirma que, por experiencia, se excita con un hombre, pero no sabe si le pasaría lo mismo con una mujer. Relata cómo se lo contó a su amiga Ana y esta le dijo que ella no tenía interés por probarlo.

Reconoce que si mantuviera relaciones homosexuales no lo contaría porque, aunque cree que no perdería amigas, piensa que al principio algunas relaciones sí se complicarían. Por ese motivo sólo lo contaría cuando todo se estabilizara, ya que una relación así sería un shock incluso para ella. Concluye diciendo que, como no le ha pasado, tampoco se lo plantea demasiado el tema.

Conversando sobre la centralidad de las relaciones amorosas en su vida, Alicia afirma que, con 17 años y a punto de terminar el instituto, el amor ya no es tan importantes para ella, que en la actualidad su principal preocupación, a la vez que motivación, es decidir dónde se irá el próximo curso para comenzar sus estudios universitarios. Entonces relaciona ambos temas centrales planteando:

“Y en junio hago selectividad; si yo en junio sigo con Gabi, cosa bastante improbable, se supone que voy a estar enamorada o que va a haber un sentimiento... Hasta qué punto eso me va a privar de irme de Madrid para arriba o de Despeñaperros para arriba. No quiero que me prive, porque realmente me quiero ir. Realmente quiero echar de menos esto. Es como cuando quieres algo y estás muy bien en un sitio, pero estás cansada del mismo sitio y dices: Bueno, es que yo me

quiero ir para echarlo de menos para cuando vuelva... que volveré. Aunque no vuelva para estar aquí, porque realmente dudo que viva aquí de mayor, porque hay muy pocas posibilidades. Pero... creo que para estar en un sitio lo más importante es tener ganas de estar en ese sitio. Entonces, si me quiero ir de Despeñaperros para arriba o de Madrid para arriba, pues es lo que tengo que hacer y nadie debe intentar quitármelo. Eso se lo dije a Gabi hace una semana, y me dice: Pues nada, habrá que ir a verte. ¿Ves? Cualquiera otro hubiera dicho: ¡No, no, no! No te puedes venir más cerca... Que, a lo mejor es muy pronto, pero si en algún momento me lo dijera, me plantearía muchísimo dejarlo, porque no quiero que nada... No sé, creo que es un paso importante, tengo la sensación de que es algo importante que voy a hacer... o algo que me va a ayudar. No sé, realmente si ahora mismo tuviera que haber una línea conductora, probablemente sería la idea de irme a estudiar. Y por eso mis padres dicen que no debo de pensar eso, que no tengo que pensar que quiero irme fuera a estudiar, sino que quiero irme a estudiar tal cosa. Pero claro, con diecisiete años..." (Alicia, 2012).

De este modo Alicia confirma el valor que concede a su independencia y su satisfacción porque su chico la apoye.

## **2.2. Sus planes de realizar los estudios universitarios fuera de Andalucía**

Respecto al citado propósito de realizar sus estudios universitarios fuera de Andalucía, preferentemente "de Madrid para arriba" (Alicia, 2012), Alicia lo vincula en un primer momento con su planteamiento de irse a Sudamérica a trabajar en una ONG o algo similar. Creía que esa experiencia podía ayudarle a crecer como persona, aunque también consideraba que "es tópico, pero... es un topicazo, pero vamos... de momento me lo planteo... y conocer cosas y hacer cosas..." (Ibíd.). Pensaba que esta constituiría su única posibilidad de pasar una temporada en esa parte del mundo, ya que de otro modo no podría

costeárselo. Además añade, “y ayudar a la gente es algo que siempre llena” (Ibíd.).

Hablamos de que para irse de cooperante le serviría cualquier carrera, e incluso podría irse sin tener carrera. No obstante, ella tiene claro que quiere estudiar una, si bien aún no se ha decidido por ninguna. Entre sus opciones, la primera es Fisioterapia, porque le permitiría no desvincularse del baloncesto: “necesito seguir relacionada con él (el mundo del baloncesto) porque es esencial” (Ibíd.). Otra de sus opciones sería estudiar Psicología.

“Yo tengo una liada en mi cabeza... porque además... estoy estudiando poco ¿sabes? En plan me estoy sacando todo (...) A ver, no tengo un ocho... bueno sí, en química tengo un ocho (risas), pero tengo seis, siete... más o menos. Y mis padres están en plan: Tienes que esforzarte más. ¡Pero si no sé lo que quiero estudiar! ¿Para qué me voy a esforzar más? Yo lo pienso y digo: Si yo tuviera todas las oportunidades, o sea, si yo pudiera elegir cualquier carrera... yo después de selectividad me vuelvo loca... o sea, se me va la pinza” (Alicia, 2012).

Insiste en que la elección de la carrera que estudiará es un tema que la está agobiando últimamente, sobre todo por la presión que ejerce sobre ella su familia:

“Me agobia... me agobia ese tema, de verdad (...) Es el monotema, en mi casa es que es monotemático: Estudios de Alicia. Qué bien me vendría que mi hermano viniera de Madrid (risas) para que hablaran de otra cosa” (Alicia, 2012).

Igualmente, se siente estresada por la gran exigencia de los estudios se encuentra realizando (2º de Bachillerato) y por los cambios que experimentará su vida el siguiente curso, fundamentalmente por los relacionados con el abandono de su equipo de baloncesto:

“Es un caos... He llegado a la conclusión de que 2º de Bachillerato es un caos (...) La presión por los estudios... porque tienes que estudiar, pero tienes que sacar... Y el curso es demasiado compacto... demasiado barroco como para decir: No, tengo esta semana de recuperaciones. No, tienes esta semana para seguir yendo al instituto porque te están dando materia para el siguiente trimestre ¿sabes? Después pienso y digo: ¡Hostia! Es mi último año aquí. Estoy deseando irme, deseando vivir sola... bueno... no tener a mi madre y a mi padre al lado. Y digo: Y es mi último año de baloncesto, me quedan siete partidos (...) Porque en mi equipo no hay senior, entonces, cuando tienes dieciocho años tienes que buscar otro club; de todas formas sería mi último año de baloncesto en este club. Si me voy a estudiar fuera y en la ciudad que esté hay equipo de baloncesto femenino amateur, obviamente jugaré a baloncesto, pero aquí, con mis amigas desde cuando tenía tres años, es mi último año. Entonces... eso también... no me ralla la cabeza, pero sí me... es algo añadido que... cuando estás bien, es en plan ¡Venga, vamos, vamos a darlo todo! Y cuando está mal es: Hostia... me quedan diez partidos...” (Alicia, 2012).

En un momento de nuestro último encuentro señala que en abril cumplirá 18 años, el mismo día que su mejor amigo, que este año coincidirá con un viernes, y que enfrente de su instituto hay un supermercado, por lo que aprovecharán su mayoría de edad para comprar bebidas alcohólicas. Bromea con este tema y lo vincula a sus preocupaciones e inquietudes:

“Sé lo que tiene importancia, sé lo que tengo que hacer, pero mi cabeza está pensado doscientasmil cosas más que quiero hacer; no me concentro ¿Cómo me pongo a estudiar química?” (Alicia, 2012).

### **3. Reflexiva y crítica con las desigualdades sociales**

Aunque el carácter tremendamente reflexivo de Alicia se percibe en todas nuestras conversaciones, he considerado oportuno reflejar en este apartado, algunas de sus reflexiones acerca de diferentes cuestiones sociales



relacionadas con la educación, la diversidad y las desigualdades, algunas de las cuales se han consolidado y posteriormente han repercutido en las sesiones formativas del programa Forma Joven.

### **3.1. Sus reflexiones acerca de diferentes cuestiones sociales**

La primera conversación sobre estos temas surge cuando Alicia tiene 15 años, en el momento en que me confirma que, su novio de aquella época, Andrés, dejó el ciclo formativo que estaba realizando con la intención de estudiar Bachillerato el siguiente curso; añadiendo que su padre le había exigido realizarlo en un instituto privado de otro pueblo, del que saldría a las cinco de la tarde, y bromeando: “¡Para que no se escape!”. En cuanto a la opinión de Andrés acerca de este tema, expone:

“Dice que a él, en verdad, le da igual, que él lo que quiere es estudiar y que alguien le meta caña para que estudie, porque... él sabe que si nadie le mete caña y... que puede hacer lo que él quiera, él no lo va a hacer... porque prefiere estar en la calle a estar estudiando... es normal” (Alicia, 2011b).

Cuando le pregunto si ella justifica la actitud de su novio, alude al trato que ella misma recibe por parte de su padre, quien no la deja salir cualquier día a cualquier hora, en contra de lo que le sucede a Andrés: “(...) él tiene un montón de libertad, él puede hacer lo que quiera” (Ibíd.).

Al hilo del tema, Alicia relata las experiencias de unas amigas en un instituto privado, donde, en su opinión, todo es muy raro; ella manifiesta preferir la **educación pública**. Comenta que sus amigas valoraban como algo positivo el hecho de que el centro fuera bilingüe, pero que:

“Te imponen cómo tienes que ser; ahora te tienes que comportar así, tienes que hablar así, tienes que saludar así... y aquí no; o sea... yo sé perfectamente que tengo que... a la gente que no conozco le tengo que hablar de usted... si no hay confianza tengo que saludar medioformal... y todo... pero después puedo ser como yo quiera; si yo decido que me quiero presentar a una persona, me presento a esa persona...” (Alicia, 2011b).

A continuación alude a las **relaciones con el profesorado** y explica que ella se lleva bien con la mayoría, lo que contribuye a que esté más atenta en clase:

“(...) y a mí me gusta tener relación con los profesores; si me llevo bien con un profesor... lo mejor que puedo hacer es llevarme bien con él, porque más cosas me va a enseñar...” (Alicia, 2011b).

Manifiesta su incomprensión acerca del distanciamiento en la relación profesorado – alumnado que existe en algunos institutos, e insiste en que los institutos públicos le gustan más, ya que le parecen más divertidos que los otros, “con sus uniformes, todo el mundo igual”.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de la **diversidad**. Alicia afirma tajantemente que lo mejor es ser diferentes y lo ejemplifica recurriendo de nuevo al tema de los uniformes. Expone que en su instituto realizaron una consulta para saber si el alumnado prefería que este se impusiera en el centro y que ella votó que no. Argumenta que se negaba a no poder vestirse como a ella le gusta y tener que hacerlo como todos los demás.

En la misma línea, añade que no entiende por qué la gente piensa que es mejor llevar uniforme, y señala que unas amigas suyas lo prefieren para no tener que pensar por las mañanas qué ropa ponerse, lo que ella califica de “vagueza”. Al respecto comenta:

“¿No es más importante vestirse como tú quieras, o expresar con la ropa lo que tú quieras, aunque tengas que pensártelo, en vez de decir... No, hago lo que me digan y punto... No, es como si no te dejaran ser tú mismo, como si todo tuviera que ser escalonado: pum, pum, pum y pum...? Eso no me gusta” (Alicia, 2011b).

Seguidamente manifiesta vivir en el anarquismo “... fuera de mi casa...”, lo que me da pie a preguntarle si cree que las opiniones expuestas previamente, diferentes a las de gran parte de las chicas y chicos de su edad, son fruto de la educación recibida por parte de su familia. A esta cuestión Alicia responde afirmativamente, añadiendo que en su casa no se le prohíbe nada, que sólo se le pide que cumpla con sus responsabilidades antes de hacer otras cosas. Continúa afirmando que “cada uno debe ser como quiera y hacer lo que quiera... siempre dentro de unos parámetros... ¡No mates a nadie!” (Alicia, 2011b). A tenor de esta afirmación la chica establece que sería muy fácil vivir si se cumpliera esa premisa:

“Si yo voy a hacer todo lo que yo quiera sabiendo que a todos los de mi alrededor eso les influye de forma positiva... puedo seguir haciendo... y después eso me va a ayudar a mí” (Alicia, 2011b).

Me explica que medita sobre todos esos temas antes de dormirse y que ya posteriormente toma decisiones. Y un tema sobre el que Alicia había estado reflexionando se refería al comportamiento de una chica de su instituto, que continuamente agredía a sus compañeros y compañeras, en su opinión, por la necesidad de llamar la atención:

“Yo digo ¿Cuál es su objetivo? Y pienso y digo... Es llamar la atención... Porque si no tiene razones... Si tus padres pasan de ti y tienes una situación familiar mala... lo único que puedes hacer es llamar la atención para que alguien se centre en ti. Y por una parte dices ¡Ostia! Me da un poco de miedo porque no quiero que me pegue un guantazo... Y yo me niego a darle un guantazo a quien sea,

aunque alguien me lo pegara... Yo sólo tiro pellizcos cuando puedo (risas) y después me siento mal. Por una parte te da miedo por eso, y por otra te da pena porque dices... bueno, tener que hacer eso para que alguien esté pendiente de ti..." (Alicia, 2011b).

Insiste en que todo es fácil y las personas nos complicamos la vida, ya que cree que cada uno puede hacer lo que quiera sin perjudicar a los demás. En respuesta, le planteo que no todo el mundo ha tenido las mismas experiencias que ella, que le permitan defender esa postura. Entonces se plantea que la chica se peleará constantemente porque nadie la habrá animado a reflexionar, por lo que actúa de forma "irracional"; totalmente al contrario que ella, que se considera "racional al máximo"

"Cualquier cosa que me digan, lo proceso, lo proceso, lo proceso y digo: Vale... pero... lo único que... no sé... es que... todo hay que pensárselo; me lo pienso todo... cualquier tontería, me la pienso... y necesito tener las cosas ordenadas" (Alicia, 2011b).

Con 17 años, tras haber cambiado de instituto para realizar el Bachillerato, Alicia hace alusión a la gran **competitividad** existente entre las compañeras y compañeros en su clase. Señala que es "de la competencia mala" y explica que para ella hay dos formas de ser el mejor: superándose a uno mismo o haciendo que las otras personas sean peores que tú. La chica relata situaciones en las que ha preguntado a compañeras acerca de los contenidos que entraban en un examen y no se lo han indicado, aclarando que eso sólo ocurre con una parte de la clase (con quiénes han estudiado toda la secundaria en ese instituto, y no con las compañeras y compañeros de su antiguo instituto, quienes, como ella, se habían incorporado en 1º de Bachillerato al mismo). Bromea afirmando que en su antiguo instituto hacían "exámenes en familia".

Explica que ambos son institutos públicos, pero que ella percibe en cada uno un ambiente muy distinto, ya que, en contra de lo que sucedía en su antiguo centro, en su centro actual no es habitual que alguien (del grupo de compañeros y compañeras mencionado anteriormente) ofrezca ayuda a quien tiene dificultades, lo que le disgusta bastante. Aunque, por otra parte, la chica puntualiza que fuera del instituto son “de puta madre contigo” y cuenta que ha ido a cumpleaños de algunas de sus nuevas compañeras y que se ha sentido muy a gusto en la fiesta.

Hablamos de que la competitividad es lo que demanda nuestra sociedad y de que la única alternativa es participar en un programa de televisión titulado “Mujeres, hombres y viceversa”, en el que, entre diversos aspectos negativos, Alicia detecta uno positivo, referido a que ofrece una visión más liberal de las relaciones amorosas. Sobre las ocasiones en las que ha visto el programa, explica:

“Lo he visto... sí... claro... Pero estaba mala con fiebre. Lo he visto dos semanas; yo con fiebre... así, medio muerta en mi casa... se me nublaban los ojos y veía eso... Y mi padre me decía: Alicia, ¿eso vas a ver? Y yo le decía: Papá, es que no estoy para escuchar a la gente de “Al rojo vivo”, es que no puedo (risas), me pesa el cerebro si tengo que pensar; necesito algo que sea de encefalograma plano” (Alicia, 2012).

Profundizando en los motivos por los que ella cree que el programa televisivo favorece el desarrollo de **relaciones amorosas más liberales**, comenta:

“O sea, no todo, pero sí que hace más liberal en el sentido de que... la gente acepte que te puede gustar más de una persona a la vez. Hay mucha gente que piensa que si te gusta una persona, te gusta ¡Una persona! También creo que es la imagen que se da allí dentro... Fuera esa gente es superposesiva, supercelosa... (...) Después de esa

apariciencia de, tú te puedes liar con todas, porque tienes que probar, porque tienes que saber quién te gusta más y quién te gusta menos... sales con una y es la única... Al final es... como: te encajo la puerta, pero al final te la cierro y sigue siendo lo mismo. Por lo menos esa es la imagen que se da allí, pero así y todo es supergrotesco, es... asqueroso (risas)" (Alicia, 2012).

Y en un momento en el que hago alusión al matrimonio la chica lo vincula con el capitalismo:

"Es que el matrimonio... es como la culminación del modelo... para mí... es como ¡dios! La culminación del modelo capitalista. Es lo que te vende la sociedad que tienes que hacer para... bueno, para que tengas hijos, para que tengas una casa, una hipoteca y sigas consumiendo toda tu vida" (Alicia, 2012).

Alicia afirma que los programas de ese tipo (reality shows) son la evolución de los cotilleos de los pueblos, que aprovecha gente que en algún momento ha tenido cierta relevancia para continuar ganando dinero, y critica que algunos niños y niñas los vean, argumentando que transmiten modelos negativos no contribuyen a **una sociedad mejor**. Al hilo señala:

"Yo tengo mi propio modelo de sociedad imposible aquí (señalándose la sien), una utopía, en serio. Es que... Yo lo planteo así: Ahora mismo que estamos en crisis, y parte de la culpa de la crisis es la globalización ¿no? Hay una gran globalización, todos los mercados prácticamente dependen el uno del otro; si cae uno forma efecto cadena, efecto dominó. ¿Cuánto paro hay en un pueblo de doscientos habitantes? Cero; cualquiera que quiera trabajar va a trabajar, porque necesito tantos servicios y necesito tanta gente que dé estos servicios. ¿Por qué entonces no nos dividimos en pueblecitos de, a lo mejor no doscientos, pero...?" (Alicia, 2012).

También opina sobre la reforma educativa y algunas de las repercusiones injustas que ella empieza a detectar:

“Pero... es que hay gente que no va a poder pagar el examen de selectividad ¡eh! Que yo conozco a gente no va a poder pagar el examen de selectividad y va a tener que hacer un módulo. Entonces... A lo mejor esto no es tan bonito ¿no? A lo mejor para mí sí, pero esto en general no es tan bonito” (Alicia, 2012).

Relaciona estos pensamientos con la idea de irse a países subdesarrollados y reconoce que ayudar en España “No mola tanto esto (risas) Esto no... No es guay ver como todo lo que tienes a tu alrededor... o sea, ver como tu primo se queda sin trabajo, no, no es algo que mole ¿sabes? Mi cuñada también se ha quedado sin trabajo”. Expone que esta situación produce impotencia y afirma: “Si este fuera el sistema político que dicen que es, una democracia, se supone que todo el mundo podría ayudar para hacer algo, y no pueden”.

En la misma línea, Alicia hace referencia a dos de sus profesores y se plantea si habría que controlar **las ideologías y valores** que cada uno difunde en sus clases:

“Ahora mismo tengo un profesor de Historia del Opus (Me intereso por cómo son sus clases) Imagínate; la inquisición no era tan mala (...) Mi profesor ha dicho en mi clase textualmente: Viendo el contexto histórico de 1492, la inquisición no fue tan mala porque abolió a todos los judíos que estaban en la península ibérica (...) Es que se pone en 2º de la ESO a explicar la evolución, y él está en contra de la evolución, y dice: bueno, esta es una teoría que no está demostrada, pero también hay otras (...) Por otra parte, también lo miro y tengo un profesor de Lengua que es un rojo, y es un rojo pero a muerte ¿sabes? Claro, con lo que él dice yo estoy prácticamente de acuerdo, entonces no me parece mal... Entonces lo pienso y, bueno, al que sea de derechas le parecerá igual de mal que a mí me parece el de Historia. Pero bueno, él siempre da su opinión y dice: esto es mi opinión, ustedes podéis poner lo que queráis. Y por... el de Historia no, el de Historia dice: La inquisición no está mal ¡Matemos a las brujas! (risas)” (Alicia, 2012).

### **3.2. Su participación en Forma Joven**

El carácter y la actitud de Alicia hicieron que su tutora (a quien el orientador del instituto había pedido que buscara a alguien adecuado para participar en el programa) le propusiera asistir a Forma Joven. La chica explica que aceptó rápidamente por la posibilidad de pasar un fin de semana fuera de su casa con una amiga y conocer a más chicas y chicos.

De su experiencia en Forma Joven, en un primer momento, destaca el haber conocido a otros y otras adolescentes que en inicialmente les parecieron muy distintos a ella, pero con los que, progresivamente, pudo comprobar que tenía cosas en común.

Respecto a la formación recibida, cuenta que ella, a pesar de tener una mentalidad abierta, llegó con una concepción romántica del amor, con ganas de tener novio, pensando que todas las relaciones eran similares... y que descubrió que su visión era muy limitada. Afirmar que Forma Joven le “abrió las puertas” para reflexionar también sobre este temas y otros afines, porque allí conoció a personas que le proporcionaron otra perspectiva de los mismos y le enseñaron que hay muchos tipos de amor y de relaciones.

Además, principalmente la en segunda formación (por ser ella algo más mayor), aprendió a perder la vergüenza para hablar en público sobre cualquier tema, sin “tabues”.

Esto la ayudó a plantear un debate sobre el amor en clase (en la hora alternativa a la asignatura de Religión) cuando cursaba 4º de ESO. Debido a que tuvo que cambiar de instituto para realizar el Bachillerato y a que en su



nuevo instituto no participaban en el programa, ya no ha realizado más actividades como mediadoras con sus compañeros y compañeras.

Pero Alicia también fue seleccionada para dinamizar un taller en una de las Jornadas de un día del Programa Forma Joven, en las que participaron la gran mayoría de chicas y chicos que se habían formado como mediadores a lo largo de los dos años anteriores. Su taller se orientaba a “Saber decir NO”.

Desde el primer momento, la chica tiene claro que quiere concluir la actividad con la idea de que cada persona debe tener derecho a elegir libremente cómo quiere vivir su vida. Posteriormente decide que comenzará realizando una serie de preguntas que hagan consciente al grupo de que no somos tan libres como creemos, y a partir de ese momento comienza a reflexionar sobre si misma. Se plantea si alguna vez se ha sentido cohibida en una relación para decir “no”, y no recuerda ninguna. Igualmente, la preparación del taller la lleva a expresar su “odio por el capitalismo”.

Finalmente el taller que Alicia dinamizó en las jornadas se desarrolló de manera satisfactoria para el grupo; con las y los participantes sentados en círculo, la chica planteó lo que tenía previsto y concluyó trasladándoles la idea de que todos los patrones de comportamiento que la sociedad nos impone, o hacia los que nos orienta, favorecen el consumismo.



## *Capítulo 5. David, o uno No tiene que Ser como le Gusta a Todo el Mundo*

### **1. Amante del Rock y del Manga**

1.1. Sus mejores amigos

1.2. Su novia

### **2. Algo perezoso y con apariencia de pasota**

2.1. Su familia

2.2. Sus estudios

### **3. Respetuosos e igualitario**

3.1. Lo que le ha aportado Forma Joven

3.2. Las relaciones no heterosexuales

3.3. Los chicos de sus edad

3.4. Desarrollo de prácticas tradicionalmente femeninas



## ***Capítulo 5. David, o uno No tiene que Ser como le Gusta a Todo el Mundo***

David, otro de los participantes en el programa Forma Joven, es un chico de 16 años que estudia 4º de la ESO y reside en una pedanía de una localidad cercana a la capital gaditana.

Es un adolescente que se confiesa reservado, pero que, a pesar de ello, cuenta con pareja y un grupo de amigos con el que comparte aficiones, fundamentalmente la música rock y el “manga”. En un primer momento transmite una apariencia de perezoso e incluso de pasota, especialmente al aludir a sus estudios y a sus conflictos familiares, aunque al conocerlo más profundamente se puede percibir que es un chico participativo y con inquietudes; además de, respetuoso frente a la diversidad y defensor de la igualdad.

También con David mantengo dos entrevistas durante la primera mitad de 2011, y una tercera a comienzos de 2013<sup>1</sup>. En nuestro primer contacto el chico tiene 14 años y estudia 3º de ESO. En esa época cuenta con una grupo de

---

<sup>1</sup> Para más información ir al capítulo 2.

amistades de su barrio y dedica gran parte de su tiempo libre a ir al gimnasio con ellos. Unos meses más tarde, David se ha distanciado de dicho grupo y se relaciona fundamentalmente con sus dos mejores amigos Kevin y Horacio. Respecto a su familia, manifiesta no entenderse bien con ninguno de los que viven en su casa, especialmente con su padre.

En la tercera ocasión que quedamos, David ya cuenta con 16 años y cursa 4º de ESO por segunda vez. Continúa manteniendo la relación con los que más de un año antes había señalado como sus mejores amigos, y ahora los tres se han unido a un grupo grande de chicos y chicas de la capital gaditana, al que también pertenece la pareja de David, Paula, con la que había comenzado a salir a finales de 2012. Por otra parte, sus relaciones familiares han mejorado, en parte, gracias a la separación de sus padres.

## **1. Amante del Rock y del Manga**

Las principales aficiones de David son: la música rock y el manga, las cuales comparte con sus mejores amigos y con su pareja.

### **1.1. Sus mejores amigos**

Sus aficiones es el primer tema del que David y yo conversamos. Con 14 años, el chico me explica que le gusta ir al gimnasio en su tiempo libre, que suele acudir durante la semana y los sábados por la mañana, y que va por hacer algo

de deporte. Aunque posteriormente deja entrever que también lo hacía porque era uno de los lugares donde podía compartir el tiempo con sus amistades; en ocasiones permanecían allí hasta bastante tarde.

Respecto a sus amistades, al inicio de nuestras conversaciones, David explica que cuenta con un grupo de aproximadamente diez chicos, al que también se unen algunas chicas, todos de la pedanía en la que vive, y a quienes conoce de la calle, del instituto, etc. Comenta que en general se llevan bien, pero que él tiene más afinidad con unos que con otros; hecho que relaciona con la música. David señala que se diferencia de algunos de sus amigos por sus gustos musicales y explica que, mientras que la mayoría prefiere el reggaetón, a él y a unos pocos más le gusta el rock, siempre en inglés. Cuenta que entre todos se van intercambiando música y que él se queda en su MP3, con el que va a todas partes, la que más le gusta.

Relata las actividades que suele realizar con su grupo de amigos y explica que, por ejemplo, algunos fines de semana cogen el autobús y se van a dar una vuelta a Cádiz, y que cuando no hacen eso se las “apañan” para ir a otro sitio. Señala que a veces no queda con nadie, que sale a la calle y siempre se encuentra con alguien. Habitualmente se reunían en el parque de la iglesia del barrio, donde pasaban largos ratos charlando de diversos temas; concretamente, unos días antes de nuestra entrevista, sobre historias de miedo. Cuenta que lo estaban pasando tan bien que les dio mucho coraje que llegara la hora de irse a casa (en su caso eran: las 10:30 o las 11:00 los fines de semana y las 9:30 los días entre semana). David comenta que nunca se les

acaban los temas de conversación, que a veces se inventan cosas, cotillean y que, alguna vez, gracias a eso han conseguido que “dos salgan juntos”.

El chico reconoce que en ocasiones ha tenido que adaptarse a ellos; aunque posteriormente parece arrepentirse de ese comportamiento y afirma:

“Yo también, como que paso un poco de... que si alguien me dice a mí que no quiere ser mi amigo, pues... pues que me da igual. Hay mucha más gente en el mundo... Pero vamos, que con ellos me llevo muy bien” (David, 2011a).

También, acerca de ese primer grupo de amigos, explica que los conocía desde pequeño y que anteriormente no le caían bien, debido a que lo apartaron por no estar dispuesto a seguir al que hacía el papel de líder del grupo. En el momento de nuestra conversación mantenía una buena relación con ellos porque todos “odiaban” al antiguo líder; además se habían incorporado a la pandilla varios chicos nuevos procedentes de Cádiz. Concretamente enuncia:

“Que antes era otro grupito, y había uno que era como el líder, y ese... y los demás hacían lo que él le daba la gana y... y claro, yo... yo le discutía; yo no voy a hacer lo que a otro le dé la gana aunque yo no quiera. Y claro, yo le empezaba a discutir y le caí mal y... y no sé... me vería como una amenaza para quitarle el grupo... y me quitó de en medio... y claro, y como todos los demás estaban metidos pues les cogí manía. Y ahora ya no se juntan con él y lo odian también (...) Ahora vamos en grupo y decidimos en general, que es lo bueno” (David, 2011a).

Unos meses más tarde, David me cuenta que se lleva peor con los amigos de los que me había hablado anteriormente y señala que en ese momento pasa casi todo el tiempo con otros dos chicos, y que cuando no está con ellos va de grupo en grupo. Explica que los conoce desde siempre, porque son de su barrio



y estudian en su instituto, pero que es en ese momento cuando ha comenzado a establecer una relación más estrecha con ellos.

También me informa de que ha dejado el gimnasio, al igual que la mayoría de sus amigos, porque llegó un momento en que le costaba demasiado trabajo ir, y que esa decisión implicó que ya no le permitieran salir de casa los días entre semana. Al respecto aclara que, aunque esos días pasaran de forma más tranquila, los fines de semana “salgo todo lo que puedo y aprovecho” (David, 2011b).

Al hablar de sus dos mejores amigos, en primer lugar hace alusión a Kevin. De este chico destaca que se lleva mal con mucha gente porque es muy “pesado”, puntualizando que a él no lo molesta porque mantienen una buena relación. Seguidamente comenta:

“Es que él se entretiene dándole la vara a los demás y... y claro, yo cuando estoy con él me harto de reír. Y como me llevo bien, a mí... a mí me deja tranquilo. Y nada, pero en verdad es muy buen gente” (David, 2011b).

Más de un año después, al recordar esos comentarios acerca de Kevin, dice: “Es muy tonto para algunas cosas” (David, 2013), y pone como ejemplo que, en el instituto, cuando alguien se mete con él, en vez de enfadarse, le sigue la corriente. Finalmente concluye: “no sé, es una forma rara de actuar” (David, 2013).

Respecto a su otro amigo, Horacio, comentaba al inicio de su amistad, y lo confirma casi dos años después, que es el que mejor le cae de los dos y destaca

que para él es importante que ambos compartan gustos musicales: “Le gusta la misma música que a mí y eso me influye mucho” (David, 2011b). Puntualiza que a ninguno de los tres les gusta el Reggaetón, que son “casos aparte” (Debido a que la mayoría de sus amistades preferían ese estilo musical).

Las canciones que, con 16 años, este adolescente señala como sus favoritas son: *This is war*, de Thirty seconds to mars; *Built to blame*, de Get scared y *Medicine*, de The pretty reckless. Comenta que ya no cuenta con su antiguo MP3 para escucharlas, y que ha reservado un teléfono móvil para el cumplimiento de esa función, el cual utiliza especialmente a la ida y a la vuelta de clase.

A pesar de llevarse mejor con Horacio porque puede hablar con él de temas importantes (de estudios, de las chicas que le gustan...), mientras que con Kevin no, debido a que es muy “pasota para eso”; sobre ambos puntualiza:

“Que son muy buena gente y me llevo muy bien con ellos... que... que nos gusta... que no nos gusta estar todo el rato en el barrio, que si alguno dice: vámonos andando al pueblo más cercano, nos vamos andando; y si decimos que nos vamos a Cádiz, nos vamos Cádiz” (David, 2011b).

En la actualidad, David, Kevin, Horacio y sus otras amistades del barrio salen los fines de semana con un grupo grande de chicas y chicos de la capital gaditana. David cuenta que durante la semana sólo ve a sus amigos en el instituto, ya que no sale por las tardes; estas las dedica a dormir y a estudiar. Señala que tampoco va al gimnasio, que había pensado inscribirse a principio de año en el polideportivo de la universidad (ya que se lo permitían a partir de

los 16 años, que cumplió en diciembre), “pero a última hora se me ha olvidado; ya lo haré si se me quita la pereza” (David, 2013).

Hace referencia también a su amiga Marta, compañera del instituto, de su mismo curso, aunque de otra clase. Comenta que ella sale con ellos en Cádiz algunas veces, cuando puede, porque tiene unos padres más estrictos que no la dejan salir tanto. Otros amigo “más del instituto que de calle” son Mario e Ismael, con quienes, a pesar de mantener una estupenda relación, no sale los fines de semana.

Respecto a su pandilla de Cádiz, cuenta que organizan “quedadas” muy a menudo, y que muchas de ellas son para celebrar cumpleaños, ya que forman un grupo bastante numeroso y casi todos los fines de semana hay alguien que celebra el suyo; indica que cuando hay “una quedada de las buenas” son más de cien, aunque normalmente se reúnen unos 30. David explica que conoció a esa pandilla a través de uno de sus amigos del barrio, que en una ocasión les comentó que conocía a una chica que organizaba estos encuentros; cuenta que todos la fueron agregando al Tuenti y que un día ella los invitó a una.

A David le encanta el ambiente que hay en sus reuniones, y especialmente, que la mayoría de los chicos y de las chicas que coinciden en ellas sean muy sociables:

“Allí hay buen rollo y... yo qué sé... la gente no se corta para presentarse (...) Yo fuí cortado y... saludaba con mucho corte, y al final del día iba yo para gente que no conocía le daba dos besos, me los llevaba a un sitio: vamos a hacer no sé qué... Y bastante bien, hay buen rollo allí” (David, 2013).

Cuando le pregunto si quedan para hacer el “botellón”, comenta:

“En las quedadas estamos todo el mundo juntos; hay algunos que beben, pero la mayoría no (le pregunto si él bebe) No, yo fumo; y... hay algunos que fuman, se ponen con la cachimba, yo antes también me ponía con la cachimba, ahora no (le pregunto si fuma) Fumaba cachimba y... y una marca de cigarros que es Black Devil, que son de sabores: los hay de chocolate, de menta, de fresa o de cerezas... o alguno de esos... Pero nada, me fumaba uno a la semana” (David, 2013).

Seguidamente le pregunto si lo que suelen hacer es estar allí charlando, a lo que contesta:

“Sí, básicamente. Si no, organizamos juegos; llevamos también juegos de mesa y cosas así... Otros se llevan PSP, Nintendo DS... Nos conectamos y todo eso... Y otros, pues bueno... se ponen allí en grupo, a hablar, cotillear... y todo eso” (David, 2013).

Por otra parte, la otra gran afición que David comparte con sus amigos es el manga; en nuestro segundo encuentro me cuenta que el fin de semana anterior habían estado en el Salón Manga de Jerez de la Frontera y que lo habían pasado muy bien “todo el rato juntos”. También me muestra los objetos que se había comprado: un anillo y un colgante, y me confirma que le gusta ponerse complementos y que sus amigos también lo hacen (en el momento de la entrevista llevaba un pendiente, un colgante, un anillo y dos pulseras).

Cuando profundizamos en el tema, David indica que lo que más le gusta son los dibujos animados; concretamente, su serie favorita se titula: *One piece*, que trata sobre un pirata que tiene poderes. Comenta que los sigue porque le divierte la historia, pero que no se identifica con los personajes. También le

interesan algunos juegos, por ejemplo: *Final Fantasy*, sobre unos hombres que tienen que salvar el mundo luchando con espadas contra los enemigos.

Aclara que no le dedica tanto tiempo a la lectura de comics de este género, pero que en ese momento se está leyendo “El Código Da Vinci”, porque se lo recomendó su madre, y que le estaba gustado mucho. Igualmente, identifica los libros de Harry Potter como unos de sus preferidos y reconoce haberse leído todos.

Le pregunto si prefiere las lecturas, los juegos y los dibujos animados de fantasía porque le parece que reflejan un mundo mejor que el real, a lo que contesta que sí, que fundamentalmente es por eso. No obstante, puntualiza que no se imagina como protagonista de ninguna de esas historias.

Con el paso del tiempo a David cada vez le gusta más el manga. El chico sigue acudiendo a los salones temáticos, donde, según destaca, incluso sube al escenario a bailar. Explica que algunas veces él y sus amigos han acudido disfrazados de “grupal” (cada uno vestido como un personaje de la misma serie); en una ocasión, inspirados en la serie *Fairy Tail* (sobre un mundo con magia en el aire, en el que viven diferentes tipos de magos, con distintos poderes, de diversos gremios, que luchan por superarse...), una de sus favoritas junto a *One Piece* y *Naruto*.

Comenta que la mayoría de las series que sigue las ve en japonés con subtítulos en español, pero que las que no están aún subtituladas en español debe verlas en inglés, idioma del que tiene un buen dominio. Al hilo señala que

también le interesa el japonés y que más adelante le gustaría aprenderlo, ya que ahora sólo conoce algunas palabras.

Explica que él suele ver las series en vídeo, pero que habitualmente los comics van más avanzados, y que en esos casos suele leerseles; pone el ejemplo de la serie *Naruto*, acerca de un ninja que protege la villa en la ha nacido de diferentes ataques de los malos.

Cuando aludo al machismo que suele impregnar los comics y series manga, David explica que en los tres casos a los que él había hecho referencia los protagonistas son hombres, pero puntualiza que, aunque en menor proporción, también hay mujeres entre los personajes más importantes. Pese a las diferencias cuantitativas detectadas, el chico valora como similares los roles que asumen mujeres y hombres, y señala que entre los personajes hay mujeres y hombres buenos y malos, y que en todos los casos se dedican a luchar. Además, considera que tanto ellas como ellos tienen un físico atrayente en dichas series.

## **1.2. Su novia**

David no sólo comparte su afición por el manga y por el rock con sus mejores amigos, también lo hace con su novia, Paula. El chico señala que ella está todo el día escuchando música rock; a veces, los mismo grupos que le gustan a él y otras, grupos diferentes. Igualmente, indica que es aficionada a las series

manga, puntualizando que ella sigue fundamentalmente las más desconocidas, que “también están bastante guays” (David, 2013).

Sobre su relación con Paula me cuenta que ella es de otro pueblo de la provincia, que llevan poco más de dos meses saliendo y que están muy bien juntos, a pesar de que sólo se ven los fines de semana, cuando salen en Cádiz; porque a diario hablan por Whatsapp y a través de Tuenti.

Relata, igualmente, cómo su amigo Kevin la conoció, a ella y a una amiga suya, en una de las quedadas y las animó a que acudieran más veces, hasta que finalmente han formado dos parejas: David con su novia y Kevin con la amiga de esta.

David describe a su pareja como muy tímida y muy buena gente, destacando de ella que “no tiene maldad”. Cuenta, además, que estudia 4º de ESO como él, puntualizando que ella no ha repetido. Respecto a las expectativas de futuro de la chica, reconoce desconocer si, al igual que a él, le gustaría viajar, y señala que cree que ella tampoco tiene muy claro ese aspecto; aunque sí me informa de que tiene intención de estudiar una carrera, porque ha compartido con él sus reflexiones acerca del instituto más apropiado para realizar el Bachillerato, etc.

Del mismo modo, cuenta que para él esta relación amorosa está resultando muy distinta a otras mantenidas con anterioridad:

“El tiempo que estoy con ella estoy muy bien, y no es como con otras relaciones que he tenido, que si estaba mucho tiempo pegado... porque, a lo mejor, nos veíamos sólo tres días a la semana: viernes,

sábado y domingo... pero esos días, a lo mejor, ella estaba muy pegada a mí y yo me agobiaba; pero con ella no me pasa (...) Y desde empezamos a salir no hemos tenido apenas problemas ninguno y... planes de futuro... yo, por ahora estoy bastante bien, así que por mí..." (David, 2013).

Respecto a sus relaciones anteriores comenta que tuvo algunas cuando era pequeño, que luego se pasó un tiempo sin ninguna y que cuando tuvo 13 años empezó a salir con chicas de nuevo; señala que "tampoco tanto", pero que sí tenía sus novias. En un momento de nuestra segunda entrevista expone:

"Yo de chico (se refiere a cuando estaba en el colegio y hace alusión a las niñas y a los niños de infantil, que también lo hacen) siempre he tenido muchas novias, pero son la típica tontería de salir dos días, dejarlo... Y novia así, más o menos seria, fue el año pasado la primera vez... que fue la novia esa. Y, a parte de esa, también he estado con otra, pero ya está" (David, 2013).

Sobre su primera novia "importante", cuenta que la conoció en el instituto a mitad de curso, y que la primera vez que se fijó en ella le pareció que nunca la había visto antes; que posteriormente comenzó a llevarse bien con su grupo de amistades (que cursaban 1º de ESO cuando él estaba en 2º); y que empezó a gustarle cuando ella inició una relación con un chico de su curso. Respecto a la actitud que mantuvo, señala que: "... yo tampoco soy de quitarle la novia a nadie, ni nada de eso; y entonces, cuando ellos cortaron, pues dije: pues voy a entrar yo ahora" (David, 2013). Señala que entonces comenzaron a salir y les fue bien durante aproximadamente un mes, que fue lo que duró la relación.

Respecto a las cosas que compartían, comenta:



“Pues la verdad es que pocas cosas, porque yo, cuando me fijo en alguien... cuando quiero ver su forma de ser, me fijo lo primero en la música (...) y así sé cómo es alguien más o menos...” (David, 2013).

Y a esta chica no le gustaba el rock, sino el reggaetón. De ella destaca que era guapa y muy buen gente.

Posteriormente, David salió con otra chica, a la que también le gustaba el reggaetón, aunque sólo duraron una semana; según él, porque ella vivía en Cádiz y no se podían ver.

En nuestro último encuentro, cuenta que la mayoría de sus parejas han sido chicas del grupo que se reúne en Cádiz, y señala espontáneamente que “de las novias que he tenido allí, con ninguna tengo mal rollo después” (David, 2013).

Al hilo de esta conversación le animo a que me cuente cómo son las relaciones que puede observar a su alrededor, haciendo hincapié en las conductas machistas que detecta. David dice que sólo ha visto una conducta de excesivos celos en un exnovio de su hermana, y reconoce que él es un poco celoso, aunque aclara: “Yo soy un poco celoso, pero no soy tan posesivo ni nada de eso... y si algún día una novia mía me tiene que decir: te dejo, pues me deja” (David, 2013).

Sobre qué cosas le hacen ponerse celoso y expone:

“Si veo que... que un día... a lo mejor, estuviera muy pegada a un amigo mío... Bueno, a un amigo mío o a alguien; me... pues me extrañaría un poco y ya me empezaría a fijar más en ellos dos cuando están juntos, por si acaso” (David, 2013).

Confiesa que esto le ha sucedido con anteriores novias, pero que su reacción nunca ha sido enfadarse, sino ponerse triste.

Comparte conmigo su consideración de que cree que los chicos de su edad, al menos los que él conoce, no son machistas; y cuando le planteo directamente si suelen insultar a las chicas que salen con muchos chicos, responde: “No... No sé... Lo han dicho alguna vez, sí, pero... tampoco es que se vea todos los días. De todas formas, nosotros eso lo tratamos como... con broma” (David, 2013). Le pregunto si se bromea sobre los chicos por la misma causa, y contesta que también se hace, puntualizando que es “simplemente por hacer la broma” (Ibíd.).

En la misma línea, le interrogo sobre si los chicos se sienten en la “obligación” de ocultar sus sentimientos, defender a sus parejas y, en general, cumplir los estereotipos tradicionales masculinos, a lo que David responde que no.

## **2. Algo perezoso y con apariencia de “pasota”**

David me transmite esta imagen fundamentalmente cuando hablamos de su familia y de sus estudios. El chico está de acuerdo con que le atribuya el adjetivo de perezoso, pero sobre el de pasota tiene más dudas.

Le explico, al respecto, que he indicado intencionadamente que lo de pasota es una primera impresión, y que realmente considero que es un chico que se

preocupa por los demás, con inquietudes y que quiere mejorar. Su reacción ante esta argumentación es: “Querer, quiero... (risa)” (David, 2013).

## **2.1. Su familia**

Cuando, con 14 años, le interrogo acerca de cómo es su familia, pregunta: “¿Contando a mis mascotas?” Entonces cuenta que esta está compuesta por siete miembros: dos tortugas, que él debe cuidar desde que su madre se ha hartado de hacerlo; una perra, que él habitualmente saca a pasear; su madre, que se ocupa de la casa y eventualmente trabaja como limpiadora; su padre, que trabaja como jefe de Protección Civil; su hermana, 5 años mayor que él, que estudia psicología; y él.

David se detiene en primer lugar a hablar de su hermana, señalando que se lleva mal con ella porque es la dueña del único ordenador de la casa (en realidad tienen otro ordenador, pero es de su padre y nadie más lo utiliza) y nunca quiere dejárselo. Confiesa que él, en muchas ocasiones, aunque no lo esté utilizando, lo enciende y lo deja así para indicar a su hermana que él tiene prioridad para usarlo, ya que ha llegado antes: “Yo tengo que estar dejándolo encendido como para marcar mi territorio, para marcar que lo tengo yo. Ahora mismo está encendido” (David, 2011a).

Explica que usa el ordenador fundamentalmente para conectarse a Tuenti, donde comenta de vez en cuando alguna foto y fundamentalmente mantiene el contacto con compañeros y compañeras de Forma Joven; indica que sólo

tiene 300 o 400 contactos, lo que le parece bastante poco, ya que conoce a gente que tiene alrededor de 1000. En ocasiones también se descarga juegos y juega con ellos.

Volviendo al tema de su hermana, expone que en general se llevan mal porque “ella siempre ha querido mandar mucho y yo no me dejo mandar, y entonces nos peleamos” (David, 2011a); y relata sus peleas explicando:

“Es que me peleo con mi hermana, ella llama a mi padre, mi padre se cabrea, llega mi madre... estando mi padre cabreado, también se cabrea mi madre... Y al final acabo yo... me voy a la calle, para no aguantarles...” (David, 2011a).

Seguidamente, David señala que mantiene una buena relación con toda su familia extensa, y que a veces sale con un primo más mayor que él, pero que con sus padres también se lleva bastante mal.

En esa primera época manifiesta tener una peor relación con su padre, según argumenta, porque este llega a casa muy estresado del trabajo y no comparte mucho tiempo con el resto de la familia. Además, David, ejemplifica la situación contando que su padre fuma mientras ellos comen, motivo por el cual se trasladan a comer a la cocina y lo dejan solo en el salón.

Posteriormente matiza que, a pesar de esta relación conflictiva, su padre lo suele apoyar más en lo referente a sus relaciones amorosas (indica que su madre se enfadó cuando supo que tenía pareja), le permite volver más tarde y es el que le da dinero para salir (puntualiza que porque es el que trabaja). No

sabe decirme quien de los dos le ha influido más en su desarrollo personal, pero afirma que de mayor no le gustaría parecerse a ninguno.

Finalmente, añade que él se enfada con facilidad como su padre, pero que se calla como su madre, para evitar discusiones, y aclara: “no es que me altere, sino que me cabreo muy fácilmente, me dicen dos o tres cosas y ya estoy cabreado; otra cosa es que lo diga” (David, 2011a). Indica que esta actitud le “funciona de siempre”, que siempre ha tenido enemigos y que ha aprendido que todo va mejor si se calla.

No obstante, su actitud depende de con quién se enfada: “Porque si es alguien que siempre me ha caído muy bien, digo: mira, no lo voy a estropear; pero, no sé... si me cae mal desde el principio, pues me encaro” (Ibíd.).

También, esa tendencia a callarse, deja de ser habitual con su madre; y, a veces, con su hermana. Cuando le pregunto cómo reacciona en su casa en los momentos en que se enfada, comenta:

“Depende. Con mi madre le puedo decir lo que yo quiera, con mi padre me tengo que callar (...) Y mi hermana... mi hermana suele ser la primera en insultarme, así que me da igual (...) A mi padre le puedo decir cuando no estoy de acuerdo, ahora, se lo tengo que decir muy tranquilo, muy bien; a mi madre no hace falta, a mi madre le digo las cosas tal y como están” (David, 2011a).

Cuando, aún con 14 años, le pregunto a David cómo se definiría, responde que él podría definir a otra persona pero no a sí mismo; motivo por el cual le cuestiono acerca de los aspectos que sus familiares destacan de él. Al respecto, el chico responde que en su familia fundamentalmente se señalan los

defectos: “Si haces algo bien no te lo suelen reconocer” (David, 2011b), y que las principales críticas hacia él se deben al habitual desorden de su habitación y a su falta de estudio.

En nuestro segundo encuentro, David explica que sus padres cada vez se llevan peor y que han decidido separarse, y expone su opinión al respecto:

“Pero ahora mis padres se llevan peor y se van a separar; pero, vamos... a mí me da igual (...) Yo voy a estar mejor sin mi padre, creo yo. En parte, porque... yo qué sé, es mi padre, pero algunas veces cuando llega... claro, está tan cansado que con cualquier cosa ya se irrita” (David, 2011b).

El chico aclara que su hermana también prefiere que se divorcien. Añade que fue su madre quien les informó de la decisión y les explicó que estaba esperando que le llegara una carta del juzgado en la que se le indicara el nombre de su abogado, la cual ya había recibido su padre. David continúa exponiendo que no sabe cuáles serán los siguientes pasos que deberán seguir sus padres.

Cuando le pregunto si cree que verá a su madre más contenta tras la separación, responde que no sabe, que supone que sí. Posteriormente habla sobre el ambiente dominante en su casa (ya que, a pesar de haber tomado la decisión de separarse, aún los cuatro convivían en la misma casa) y David explica que la situación no ha cambiado mucho, destacando el hecho de que sus padres se siguen saludando dándose dos besos.

Le planteo si su aparente indiferencia por la situación familiar se debe a que percibe que ambos están contentos con la decisión, y David responde que su

padre se agobiará un poco más, debido a que su hermana y él van a quedarse a vivir con su madre, y supone que los echará de menos. Respecto a sus sentimientos, expone: “Le vamos a echar menos en falta a él que si fuera con mi madre” (David, 2011b).

Hablamos sobre su madre, quien está estudiando la ESA con muy buenos resultados (David indica que la mayoría de sus calificaciones son nueves y dieces) para posteriormente pretende obtener el título de Auxiliar de Enfermería. Le comento que esta me parece muy joven y guapa, a lo que el chico responde:

“Pero muy joven no es (...) No sé, porque es mi madre y yo a ella no la puedo ver si está guapa o fea... No sé, no me parece que mi madre vaya muy arreglada ni nada de eso (...) Pero no, que tan joven no es, tiene cuarenta y pico” (David, 2011b).

Igualmente, en nuestro segundo encuentro, dialogamos sobre su hermana. David explica que ya no hay peleas entre ambos por el uso del ordenador debido a que ella se había roto una pierna en una caída de moto y esto la había obligado a pasar mucho tiempo en casa, por lo que, en ese momento, cuando él le pedía utilizarlo ella se lo dejaba. Cuando comparto con el chico mi sensación de que había mejorado la relación con su hermana, afirma que ahora ella no está tan pesada porque depende más de él.

Ya con 16 años, David confirma que sus padres se terminaron de separar, y cuenta que su hermana ha estado viviendo fuera de casa, debido a que ha pasado una temporada en Barcelona trabajando como azafata; destaca que a

la vuelta de esta se llevan mejor, aunque puntualiza que siguen teniendo sus peleas.

Acerca de la relación con sus padres, me informa de que esta ha cambiado bastante, exponiendo: “Mi madre... mi madre ahora es la que no me escucha y mi padre sí” (David, 2013). En relación al cambio de actitud de su madre y de su padre respecto a él, añade:

“Me... me escuchaba menos cuando yo le tenía que contar algo. Y... y mi padre no, mi padre dejaba que me explicara antes de decirme nada y todo eso y... y entonces a él le contaba las cosas más fácilmente” (David, 2013).

Respecto a las causas de este cambio, explica: “No sé, supongo que, a lo mejor, porque mi padre ahora vive solo y... apreciará más la compañía o... yo qué sé...” (David, 2013). Señala que cuando sus padres se separaron su padre estuvo una temporada sin trabajar, que él lo ayudó con la mudanza y que en esa época empezaron a pasar más tiempo juntos. Destaca que en la actualidad, animado por su padre, pasa varias horas todas las tardes en casa de este, estudiando y realizando sus tareas escolares.

Desconoce si su hermana también ha estrechado la relación con su padre en los últimos tiempos, pero considera que este sí ha mejorado su situación, ya que ahora vive independiente, invita a sus amigos a casa, trabaja sólo por las mañanas, etc.

En relación a los temas de conversación que comparte con su padre, comenta: “Cuando tengo una novia, cuando... cuando me pusieron el parte se lo conté a



él y él me escuchó más que mi madre”. Comenta que su madre empezó a gritarle y señala:

“Porque me empezó a hablar y le dije que no había terminado de hablar y que me dejara hablar... y empezó a gritar y me fui para mi cuarto y me puse allí a jugar a la PSP (...) Y mi padre, llegué a su casa, se lo conté y me dio la razón” (David, 2013).

David me cuenta toda la historia que le llevó a tener un parte en el instituto:

“A ver, es que... lo tenía yo (un rotulador), y me lo quitó una compañera mía; estaba yo, mi compañera y la maestra; ella me lo quitó a mí y la maestra se lo quitó a ella. Pero yo no vi que la maestra se lo quitó a ella. Y... y entonces la maestra lo puso en un mueble que estaba detrás de la silla del profesor, y lo dejó ahí. Y le pregunté a mi compañero que dónde estaba el rotulador y me señaló para el mueble... Y yo me creía que ella lo había puesto allí, y me levanté, lo cogí, me senté. Y empieza a decirme la maestra: ¿Qué haces tú con el rotulador ese? No sé qué... Y le dije que era mío, porque yo creía que se había pensado que lo había robado de las pizarras que van con rotulador. Y ella no me dijo a mí que se lo había confiscado a una compañera, sino que me empezó a decir que era un caradura y que me fuera de la clase. Me quitó el rotulador... bueno, dejé que lo cogiera... lo puso otra vez en el mueble y llamó un maestro a la puerta; y fue a abrirla, se puso a hablar con él y mientras yo me levanté y volví a coger el rotulador. Me dijo que fuera por el parte, le dije que no y... y nada, tuvo que venir un maestro a llevarme... Bueno, a llevarme... que en verdad lo que hizo el maestro fue decirme: David, ven” (David, 2013).

Indica que, “que él sepa”, es el primer conflicto que ha tenido, al menos en el curso en el que se encuentra actualmente.

Cuando le planteo a David la aparente indiferencia que suelen reflejar sus comentarios acerca de los conflictos familiares y escolares, argumenta:

“No, pero... igual me da, no sé... Es que tampoco es algo que me afecte mucho. Tampoco soy como otras personas, a lo mejor, que tiene una discusión en su casa y se empieza a preocupar” (David, 2013).

Retomando el tema de su hermana, hablamos de que, a pesar de que en la actualidad su relación con ella y con su pareja es buena, sólo hacen cosas juntos excepcionalmente; por ejemplo, un día que lo invitó a un centro comercial para comprarle ropa, o cuando salen con su madre y su nuevo novio, con quién “me llevo bien más o menos” (Ibíd.). Profundizando en el tema, David señala que su hermana no sale siempre con su pareja, porque “mi hermana es como yo, si ve todos los días a una persona, por muy bien que se lleve con esa persona, se puede acabar hartando” (Ibíd.).

## **2.2. Sus estudios**

Las discusiones entre David y su hermana, en muchas ocasiones estaban relacionadas con sus estudios (cuando estudiaba 3º de ESO), debido a que la chica era la responsable de “controlar” este ámbito de la vida de su hermano y le “obligaba” a estudiar dos horas diarias.

Por ese motivo David no salía demasiado de casa los días entre semana, excepto en ocasiones puntuales o, por ejemplo, cuando acudía al gimnasio. Al respecto, él reclamaba más libertad y que lo habituaran a estudiar de manera progresiva.

“Por el estudio, que yo nunca he sido de estudiar, y ahora mi hermana me ponía... El primer día me pusieron a estudiar una hora y, de repente, al día siguiente, mi hermana quería tres horas. Y yo tres horas le dije que no, y ella me insistía y le dije que no, y llamó a mi padre” (David, 2011a)

Consideraba que le exigían demasiado y explicaba que él siempre había sido “de sacar ochos para arriba” (David, 2011b), pero que sus calificaciones habían bajado porque no tiene hábito de estudiar; reconoce que antes podía sacar buenas notas sin dedicar demasiado tiempo al estudio, porque le resulta fácil memorizar, pero que ya eso no le era posible y en ese momento solía sacar aprobados o suspender en ocasiones. Señala que en la anterior evaluación había sacado tres cates: Ciencias Naturales, Lengua y otra asignatura más que no recordaba, creía que Francés.

Finalmente atribuye esos resultados a que no le gustan las asignaturas y a que no se esfuerza. Confiesa que no dedica tanto a tiempo a estudiar porque prefiere jugar a videojuegos (antes con la Play Station, hasta que se le estropeó, y ahora fundamentalmente con el ordenador), y que en muchas ocasiones, cuando se pone a estudiar, se entretiene: escuchando fútbol, viendo la televisión (con cascos para que su familia no lo escuche). Explica que una de las dos horas que le obligan a pasar estudiando la puede dedicar a leer, y que durante la otra se “enrolla” y al final no hace casi nada. Puntualiza que la tarea de inglés (por no soportar a la profesora que tenía en 3º de ESO) ni siquiera se la lleva a su casa; y cuando le pregunto qué pasa cuando en clase se la piden y él no la tiene, responde: “me da igual” (David, 2011b).

Cuenta que se lleva mal con su profesora de inglés porque siempre que hay algún grupito hablando le riñe sólo a él, y ante esa situación que considera injusta debe callarse “... y muchas veces me cabreo por eso, porque me llega a castigar o ponerme un parte (le ha puesto dos por la misma causa)” (Ibíd.).

Pese a lo expuesto, David está contento en su instituto y le extraña que, cuando escucha a otros chicos y chicas hablar de sus institutos, siempre lo hagan de forma negativa. Al respecto enuncia: “El instituto este está bien, la verdad, porque tiene de vez en cuando una pelea pero muy pocas veces... una vez cada dos meses, por ahí” (Ibíd.). Aclara que él nunca se ha peleado en el instituto.

Posteriormente, cuando le pregunto si le gusta ir al instituto, aclara: “No, en el instituto no es que me sienta bien, sino que... que lo veo bien comparado con otros; pero no es que a mí me guste ir al instituto ni nada, me aburro allí” (Ibíd.). Lo compara con el colegio, que ahora recuerda como muy fácil, aunque cuando estudiaba allí lo consideraba difícil “(...) y ojalá estuviera ahora allí”. A pesar del buen recuerdo, David no señala a ningún profesor o profesora, ni ninguna anécdota, que le marcara especialmente.

Puntualiza que lo que no le gusta del instituto es estudiar, pero que sí le encanta el ambiente y que siempre haya algo de ruido, porque no le gusta que el ambiente sea silencioso. “Está bien... siempre, el que te toca al lado, o te llevas bien con ese o te llevas bien con el que está detrás tuya... Y siempre tienes a alguien ahí para hablar” (Ibíd.).

A pesar de sus quejas y su pereza para estudiar, desde nuestras primeras conversaciones, David espera tener un buen trabajo cuando sea mayor y es consciente de que para conseguirlo debe esforzarse bastante. Concretamente, cuando me intereso por cómo le gustaría ser de mayor expone:

“Pues no sé... tener un buen trabajo, porque todo esto de los estudios, aunque yo no quiera, en verdad sé que me hace mucha falta y todo eso yo también intento... intento estudiar lo máximo en esas dos horas que me obligan todos los días y... y no sé...” (David, 2011b).

Con 14 años, cuando aún no tenía ni idea de lo que le gustaría estudiar, cuenta que a su padre le gustaría que trabajara en Protección Civil como él; mientras que su madre quisiera que tuviera un trabajo “con unos buenos estudios” (David, 2011a).

Unos meses más tarde comenta que quiere estudiar Psicología “porque me gusta... como meterme en la cabeza de la gente” (David, 2011b), pero en ese momento no se imagina cómo podría ser su vida de mayor: “no lo sé, yo es que no me quiero poner nada fijo... por cualquier cosa, no sé...” (Ibíd.). Explica que su hermana está estudiando Psicología, y debido a que ella habla bastante del tema a él ha comenzado a atraerle.

Actualmente, con 16 años y repitiendo 4º de la ESO, tiene claro que quiere estudiar alguna carrera de Humanidades y, aunque aún desconoce las opciones existentes, muestra una especial predilección por las titulaciones relacionadas con el inglés; explica que el año anterior era el primero de la clase

en dicha asignatura y este año, que la cursa por segunda vez, aún le va mejor (En contra de lo que le ocurría con la profesora de 3º).

Además, quiere viajar. Esta inquietud la considera normal porque la comparte con la mayoría de sus amigos, aunque puntualiza que él quisiera viajar de un lugar a otro y a la mayor parte de sus amistades les gustaría encontrar un trabajo estable en el extranjero. En respuesta a mi pregunta, explica que algunos abandonarían España por motivos económico, pero que la mayoría lo haría por conocer sitios nuevos.

El chico, en alusión al calificativo de “pasota” que le había asignado, y relacionándolo con su repetición de curso, comenta:

“Este curso, por ejemplo... me ha servido un poco de lección, porque repetí y ahora estoy mejor en este curso; y ya estoy haciendo bastante más las tareas, estudiando más... y, no sé... tomándomelo más en serio” (David, 2013).

Por otra parte, reconoce que ha elegido las optativas de plástica y música “Que son más fáciles” (Ibíd.). Explica que ha cambiado su actitud: “Más que nada porque es un año perdido, y que si yo tengo idea de estudiar algo en un futuro, para qué voy a estudiar un año más” (Ibíd.). Debido a lo comentado, considera que ya no le va demasiado bien el adjetivo de “pasota”.

### **3. Respetuoso e igualitario**

En las diversas conversaciones mantenidas con David se refleja que este chico, a pesar de no ser consciente de muchas de las desigualdades que tienen lugar en nuestra sociedad, es muy respetuoso con la diversidad de identidades sexuales y ha desarrollado muchas actitudes igualitarias, según él, gracias a la educación recibida por su familia, que siempre le ha planteado estos temas desde una perspectiva similar a como se han tratado en Forma Joven.

#### **3.1. Lo que le ha aportado Forma Joven**

Estas actitudes de David motivaron que cuando plantearon en su clase la posibilidad de participar en Forma Joven el chico se ofreciera para acudir, ya que le interesaba la temática a trabajar y pensó que sería una oportunidad para conocer gente.

Desafortunadamente, cuenta que no ha podido realizar ninguna actividad como mediador en su instituto; a pesar de que él ya tenía pensado plantear a sus compañeras y compañeros algunas de las dinámicas que pudo experimentar durante las sesiones de formación del programa. Sobre los impedimentos que ha encontrado en el instituto, expone:

“Siempre estamos... o si no... el próximo día, porque ya... no sé, a lo mejor un día vamos a ver cine, que no sirve para nada, y digo: pues lo podemos hacer hoy, y me dicen: para el próximo día, que ya hoy tenemos esto... Y el próximo día me dicen lo mismo” (David, 2011b).

Me intereso por lo que le ha aportado la formación recibida en Forma Joven y por si le ha hecho cambiar, a lo que responde: “No mucho, la verdad, porque yo nunca he sido de meterme con gays ni nada de eso, sólo que ahora sé más cosas de la sexualidad y todo eso” (Ibíd.). Le pregunto si esos aprendizajes le han servido para su vida, y al principio no sabe qué contestar y me pide que le ponga ejemplos, aunque finalmente responde: “Sí, pero no sé, es que yo no... yo tampoco es que haya tenido unos ideales contrarios a eso” (Ibíd.). Atribuye la enseñanza de esos valores fundamentalmente a su madre, y también a su hermana; aclara que su padre es igualmente respetuoso, pero que a él le han influido más ellas porque son con quienes más habla.

También le planteo cuestiones sobre sus amigos, concretamente, si estos piensan como él o son más machistas y homófobos, a lo que contesta, haciendo alusión a uno de ellos, que suele insultar calificando a las personas como “maricones”. Aclara que ese amigo es el único no respetuoso. Al hilo, duda sobre si la mayoría de las personas pensarán de forma parecida a él en lo que se refiere a la homosexualidad, porque considera que hay muchas personas que están en contra de los gays.

### **3.2. Las relaciones no heterosexuales**

Cuando le pregunto por las causas por las que él cree que hay personas que prefieren las relaciones no heterosexuales, responde: “Nada, que cada uno



tiene sus gustos y si a uno le gusta algo, que le gusta y punto, no tiene por qué ser lo que a todo el mundo le gusta” (David, 2011b).

Cuenta que conoce a un chico gay y a dos chicas lesbianas, además de a un compañero y a una compañera, ambos homosexuales, de Forma Joven. Aprovecho la ocasión para plantearle si cree que ellos y ellas han tenido más dificultades que él por no definirse como heterosexuales, David considera que no, que “siempre han sido muy sueltos” (Ibíd.), aunque reconoce desconocer la situación que experimentan en sus casas.

### **3.3. Los chicos de su edad**

En otra ocasión, con intención de descubrir si el chico detecta desigualdades entre las y los adolescentes, le pido que comparta conmigo una visión general de cómo son los chicos de su edad, y especialmente que comente actitudes o hábitos con los que no está de acuerdo. Al respecto expone:

“No sé; muchos fuman, que no me parece bien, aunque lo haya hecho. Eh... Pero la mayoría, por lo menos los de aquí, lo que hacen es salir... Salir a dar una vuelta, o salir a Cádiz también, por allí, a dar una vuelta entre los amigos; aunque sean sólo los del aquí... o con algunos de Cádiz... Y nada, eso... dar una vuelta por ahí” (David, 2013).

Considera, además, que chicos y chicas hacen las mismas cosas, aunque reconoce que algunas chicas sí que tienen que volver más temprano a casa “supongo que por ser niñas” (Ibíd.).

Le pregunto, entonces, si detecta diferencias en el instituto y si, como muestran diversos estudios, las chicas tienen más éxito. David responde que en su clase no es así.

Respecto a la represión de la expresión sentimental que habitualmente experimentan los chicos, comenta: “A muchos niños, desde chicos, se ponen a llorar y les dicen: ¿Tú qué eres, mariquita? No sé qué... ¡No llores!” (Ibíd.). Entonces, le pregunto si percibe que sus amigas muestran más sus sentimientos que sus amigos, a lo que responde:

“Mis amigos... muchos, hay veces que han llorado allí en medio... Y les... y les hemos ayudado (...) Por tema de amores, de que se hayan peleado, de familia... A lo mejor... eh... se ha peleado con un amigo suyo de toda la vida” (David, 2013).

En cuanto a la violencia, no detecta excesivas diferencias entre chicos y chicas: “Porque, por ejemplo, hay veces que... que hay alguien que viene a buscar pelea, imagínate, y... y saltan niños, pero también saltan niñas” (Ibíd.). Además, añade:

“No nos hemos llegado a pelear... casi nunca. Y cuando hay una pelea es de... más que nada de los de dentro del grupo y es por algo personal (...) Que ahí no entra nadie, que si entra alguien en esa discusión es para separarlos a los dos, nos es para decir no le pegues a este que te pego yo a ti” (David, 2013).

### **3.4. Desarrollo de prácticas tradicionalmente femeninas**

En vista de que David apenas percibe desigualdades entre chicos y chicas en su contexto cercano, haciendo referencia a su habitual uso de complementos (pendientes, anillos, pulseras, colgantes...), le planteo si estaría dispuesto a desarrollar otras prácticas tradicionalmente femeninas, como, por ejemplo, depilarse. Al respecto responde que sí, que no se dejaría el vello del cuerpo porque le da asco.

Respecto a las labores domésticas, en primer lugar hace alusión a la cocina, una actividad que le encanta y que le gustaría aprender. Señala, además, que actualmente ayuda a su madre, fundamentalmente realizando tartas, y que también se hace para él algunas recetas simples, por ejemplo: hamburguesas, huevos, patatas y demás frituras. A sus 16 años, en cuanto a las responsabilidades que asume, expone que siempre recoge la mesa y barre la cocina después de comer (y a veces, toda la casa), que ordena su habitación, saca la basura, pasea a su perra... Puntualiza que él ayuda más en la casa que su hermana.



## ***Capítulo 6. Elena, o Nacer Lesbiana***

### **1. Mediadora juvenil en el instituto**

#### **2. Activista social**

- 2.1. Una alumna reivindicativa en el instituto
- 2.2. Muy parecida a su padre
- 2.3. Con expectativas de dedicarse profesionalmente a la integración social
- 2.4. Presidenta de la asociación juvenil “Lo sé y me importa”

### **3. Luchadora en su vida personal**

- 3.1. La homosexualidad en su contexto cercano
- 3.2. Los conflictos con su madre
- 3.3. El “origen” de su homosexualidad y los conflictos asociados a ella
  - 3.4. Sus relaciones amorosas
    - 3.4.1. Las dificultades de su relación homosexual con Alba
    - 3.4.2. La influencia en Elena de su relación con Alba
    - 3.4.3. El fin de la relación amorosa con Alba
    - 3.4.4. Su relación amorosa con Laura



## ***Capítulo 6. Elena, o Nacer Lesbiana***

Elena tiene 20 años, vive en un pueblo del campo de Gibraltar y actualmente se dedica a cuidar a su abuela y a trabajar voluntariamente en la asociación juvenil que preside. Esta chica, que finalizó sus estudios de Bachillerato el curso pasado, es la única que realmente ha desarrollado una labor de mediación estable y continuada en su instituto, tratando de ayudar en todo momento a sus compañeras y compañeros. Y es que Elena está verdadera sensibilizada ante las desigualdades y desde muy joven ha estado colaborando con diversas organizaciones. Quizás, en parte, esa actitud de la chica esté motivada porque ella misma se ha visto obligada a luchar en su vida personal para superar las dificultades que se le han presentado por el hecho de definirse como lesbiana.

Con ella he mantenido igualmente tres entrevistas, además de varias conversaciones informales<sup>1</sup>. Las dos primeras también las desarrollamos en los meses posteriores a nuestro primer encuentro en Forma Joven, durante la primera mitad de 2011. En aquella época Elena tenía 18 años, era estudiante de 2º de Bachillerato y mantenía una relación amorosa estable con otra chica, Alba; la cual provocaba las críticas de su madre y consecuentemente los

---

<sup>1</sup> Para más información, ir al capítulo 2.

desencuentros con esta. Comenzando 2013 realizamos nuestra tercera entrevista, meses después de que Elena finalizara sus estudios en el instituto y comenzara a ocuparse del cuidado de su abuela y de la presidencia de la asociación. A sus 20 años, cuenta con una nueva pareja, Laura, y las relaciones con su madre han mejorado bastante después de una etapa carente de relaciones amorosas estables y viviendo fuera de la residencia familiar.

### **1. Mediadora juvenil en el instituto**

Elena comienza a realizar las labores de mediadora juvenil en su instituto cuando cuenta con 17 años, antes de participar en Forma Joven. Explica que su centro ya se venía desarrollando esta labor por diversas alumnas, y que el orientador “casi la obligó” a que se implicara en la misma.

La chica confiesa en nuestro primer encuentro que el hecho de que ella lo hubiera pasado mal en anteriores épocas de su vida, especialmente durante la etapa en la que realizó sus estudios primarios en un colegio religioso, motivó que quisiera dedicarse a ayudar a los demás. Elena consideraba que sus compañeras y compañeros confiaban bastante en ella debido a que no juzga a nadie, aunque reconoce que en ocasiones le salen espontáneamente algunos comentarios despectivos, lo que vincula a la influencia social.

Comenta que le gusta bastante actuar de mediadora en peleas, porque en esas situaciones conoce a mucha gente. Señala que de este modo “se corre la voz” de que ella ayuda a la gente. No obstante, también explica que en su instituto



se organizan sesiones formativas, de las que se ocupan: la orientadora, la jefa de estudios y una enfermera (que también forma parte del programa Forma Joven), en las que informan al resto del alumnado acerca de las actividades de mediación que realizan, por si necesitan contar con su apoyo.

Cuenta que, entre las tareas de las que se responsabilizan, está el acompañamiento del alumnado del aula de Educación Especial. Elena considera que esta labor debería realizarse en todos los centros, y que si no se hace es porque no se concede al alumnado la posibilidad de ayudar. La chica declara que le frustra el hecho de que la gente no quiera participar; dice que lo respeta, pero que le enfada, y que siempre intenta llevar a los demás a su terreno para que se impliquen en diferentes actividades.

Otra de sus tareas se refiere al asesoramiento. En este sentido, Elena destaca el hecho de que la mayoría de los chicos y las chicas que acuden al servicio tengan menos dificultad para hablar sobre drogas que sobre sexualidad, y de que, en general, sientan vergüenza al pedir preservativos; de lo que, por supuesto, no quieren que se enteren sus padres. Concretamente, Elena hace alusión a una chica a la que intentó orientar con el fin de que pudiera evitar un embarazo no deseado, el cual finalmente tuvo lugar, al no aceptar esta sus consejos.

Respecto a los motivos por los que cree que sus compañeras y compañeros son más reticentes a hablar sobre sexualidad que sobre drogas, expone que cree que es por la tradición de su pueblo (en sus propias palabras, muy marcado por la droga), y puntualiza que en su casa sucede lo mismo.

Seguidamente, Elena comenta que en el instituto, ella y sus compañeras (mediadoras juveniles), dan charlas de Educación Sexual una vez al trimestre, aprovechando el horario de tutoría de las distintas clases. En este sentido, la chica destaca el hecho de que algunos padres y madres se hayan quejado de que a sus hijos e hijas se les haya proporcionado este tipo de información.

Indica que también reparten preservativos entre el alumnado, mientras que en otros institutos se los queda la orientadora, y que no entiende por qué ese acto produce tanto rechazo. En esta línea, destaca que muchas chicas piensan que ellas no necesitan llevarlos. Al hilo, Elena relata los casos de compañeras que, por miedo, sólo hacen lo que les permiten sus novios, quienes habitualmente no las dejan ni hablar con otros chicos; señala que este tipo de relaciones son habituales por allí porque hay “mucho quinqui”. Manifiesta su incompreensión por la reproducción de este tipo de conductas en hijas de padres maltratadores.

También hace alusión a las revistas que leen sus compañeras, en las que habitualmente se les indica cómo complacer a los chicos. Igualmente, comparte conmigo las desigualdades que detecta en televisión; por ejemplo: en la serie “Física o Química”, en el programa “Sálvame” o en la telenovelas; y muestra su preocupación por la gran aceptación de dichos espacios televisivos. Cuando profundizamos en nuestra conversación en el modelo de amor que se transmite en televisión, Elena dice que este se refleja en las adolescentes que se sienten infelices porque las han dejado sus novios.

La joven vincula el hecho de que ella piense de manera diferente a la mayoría de las chicas, a la educación recibida en su familia, y lo argumenta exponiendo que tendemos a copiar lo que vemos a diario en nuestro contexto familiar.

Sobre Forma Joven, indica que le ha aportado más que simple formación, ya que el programa fomenta valores como el trabajo en equipo y la convivencia. Igualmente, le ha proporcionado la oportunidad de conocer a gente de su edad con diferentes puntos de vista. Además, añade que por muy bien formada que se esté siempre hay dudas que da “vergüenza” reconocer, y que este programa es ideal para resolverlas, indicando que ella había aprendido algunos métodos anticonceptivos que desconocía.

## **2. Activista social**

Elena es una persona activa en la lucha contra las desigualdades sociales. Con 18 años explica que siempre ha colaborado con ONGs. Puntualiza que, a pesar de no ser religiosa, la mayoría de estas organizaciones sí lo eran, y señala que, en su opinión, estas organizaciones vinculadas a la iglesia son las más activas.

### **2.1. Una alumna reivindicativa en el instituto**

Pero Elena no sólo canaliza su lucha a través de las ONGs, ella es reivindicativa en todos los contextos en los que se desenvuelve y, por tanto, es una alumna reivindicativa en el instituto.

En una de las conversaciones que mantenemos en nuestro segundo encuentro, Elena hace alusión a las reivindicaciones que habitualmente hace al profesorado: “No me puedes pedir que trabaje como una persona adulta cuando, teniendo dieciocho años, no puedo ni salir del instituto sin que llamen a mi madre” (Elena, 2011b). Indica que el resultado es que “entro y salgo del instituto como me da la gana” (Ibíd.), porque le han proporcionado un carnet a las alumnas y los alumnos que tienen más de dieciocho años para darles esa opción; exclama: “¡Manda huevos que me haya costado ponerme chula con la mitad del centro educativo para que me hagan caso!” (Ibíd.).

Seguidamente añade: “Me gusta poner la puntillita” y hace referencia a la asignatura de Proyecto Integrado, que piensa aprovechar para reivindicar la construcción de una rampa que permita el acceso a personas que se desplazan en silla de ruedas:

“Le digo (al profesor): ¿el proyecto integrado de tercero, qué va a ser? Mi proyecto, dar por saco en dirección hasta que pongan un acceso a minusválidos en el instituto; yo voy a ir en busca de arquitectos, voy en busca de notarios... voy en busca de lo que te dé la gana... Voy a pedir presupuestos, voy a coger cartas, voy a llamar a la Junta, que mi tío trabaja en la Junta... Voy a liarla parda, te entrego el trabajo y le entrego una copia a dirección” (Elena, 2011b).

Explica que su preocupación por la rampa surgió cuando el curso anterior, acudió al instituto a impartir una charla sobre educación vial un joven que se desplazaba en silla de ruedas, el cual se encontró con grandes dificultades para acceder al centro por no contar este con los recursos necesarios. Alude igualmente a una alumna con espina bífida que tiene que llegar media hora antes para poder entrar en clase a tiempo. Dice que desde la dirección del

centro le ponen excusas, como que la responsabilidad es de la Junta de Andalucía o que no hay hueco para un ascensor.

Se refiere de nuevo al año anterior para contar que también la estuvo “liando” con el objetivo de que se apuntaran al “Plan de Escuelas de Amnistía Internacional”, y que finalmente se apuntaron, porque ella insistió en que no tenían que pagar ni nada, simplemente realizar algunas actividades de sensibilización.

Le hago referencia a su anterior reclamación de recibir trato de adulta, y lo relaciono con el desarrollo de sus estudios, que no marcha demasiado bien. Ella responde haciendo alusión a conversaciones que suele mantener con el orientador del instituto, quien le dice que no entiende cómo, siendo ella tan trabajadora, no toca los libros. Elena argumenta que es trabajadora para las cosas que le interesan, lo que no sucede con muchos de los contenidos académicos. Explica que el orientador le ha aconsejado que estudie un ciclo formativo de grado superior, debido a que considera que ella prefiere trabajar a estudiar, pero ella tiene claro que quiere estudiar Educación Social (o Magisterio, como segunda opción), grado al que se plantea acceder a partir de un ciclo formativo en el caso de no poder hacerlo a través de selectividad. Puntualiza que su madre, que es maestra, se enfada cuando ella le dice que Magisterio es su segunda opción.

## 2.2. Muy parecida a su padre

Cuando indica que la Escuela de Magisterio de La Línea es “de curas”, bromeo con ella recordándole sus experiencias en el colegio, a lo que responde informándome de que su padre, una persona muy influyente para ella, se va a ordenar diácono, y de que este se estaba preparando para ser sacerdote cuando conoció a su madre y, entonces, lo dejó.

Comenta en tono jocoso que la noche anterior, tanto su padre como su hermano, habían estado hasta las dos de la mañana velando la cruz del Papa, y, al respecto expone: “A él le gustan esas cosas, cada uno tiene lo suyo” (Elena, 2011b), y añade que su hermano bromea con ella diciéndole: “¿A ti no te gustan las tías? Pues a nosotros nos gusta la iglesia” (Ibíd.). Al hilo, continúa hablando de la buena relación que, igualmente, mantiene con este, el cual la “chinch”, haciéndole comentarios que a ella le avergüenzan, por ejemplo: “¿Esta es mona?”. Lo califica como “quemasangre”.

Le muestro mi sorpresa por el buen entendimiento que tiene con su padre, a pesar de profesar este tan fervientemente la religión católica. Ella responde que tiene la suerte de que su padre, a pesar de ser muy “capillita” no sea el típico “facha, es muy rojo” (Ibíd.); y cuenta la anécdota de que cuando el cura de su hermandad critica a las personas homosexuales o a las de otras religiones, él se van de la iglesia, argumentando que en la biblia que tiene en su mesilla de noche pone que Dios ama a todo el mundo.

Elena considera que su padre “de bueno, es tonto” y que nunca se enfada por nada. Señala que él muchas veces le dice que ella se parece a él, y que ella le contesta que es mejor, porque tiene “más mala idea”, aunque reconoce que todo el mundo le dice que es igual que su padre cuando era joven, ya que ahora está más calmado.

Se detiene a explicar que su padre, de joven debería tener muy mala fama por diferenciarse de la mayoría de los hombres; al querer ser cura, dirigir el diario “El Floripondio” y pelearse con el director de su instituto debido a que, en vez de cursar la asignatura de Mecánica, quería hacer la de Tareas del Hogar; lo que consiguió gracias a la autorización de su padre. Elena cuenta que él argumenta en este sentido que los conocimientos sobre mecánica no le iban a servir para nada, mientras que los relativos a las tareas del hogar los utilizaba para ayudar a su madre; además, indica que él cose mejor que su madre.

La chica lo define como peculiar y un poco friki, añadiendo acerca de él que tiene todo el sótano lleno de comics y otros libros; e insistiendo en que, tanto su madre como sus tías, le repiten habitualmente que son igual de raros. Ella señala que ambos son especialmente sensibles ante las desigualdades sociales y que su padre ha trabajado durante muchos años en un centro de rehabilitación de personas drogadictas; lo que su madre no entiende, en parte, dice Elena, por miedo. Según cuenta ella, su padre defiende su postura indicando que se siente muy contento de haber podido contribuir a que unos cuantos chicos del pueblo salgan de la marginalidad. Por su parte, Elena

argumenta ante su madre que se pueden tener conflictos con cualquier persona, y no exclusivamente con personas drogadictas o inmigrantes.

Respecto a sus padres, expone también que discuten bastante porque son muy diferentes; por ejemplo, su madre no es católica. Pero que ella considera, y así se lo dice a esta, que tan mal no se llevarán cuando hace treinta años que están juntos. Respecto a este tema, añade que sus amistades, que mantienen muy buena relación con su padre y no tanto con su madre, no entienden qué hacen juntos. Elena los define como una pareja curiosa.

La chica piensa que ella ha asumido el carácter fuerte de su madre y la actitud de transgredir las normas de su padre; e indica que su hermano se parece más a su madre, poniendo como ejemplo el hecho de que se pone histérico, e incluso enfermo, cuando ha suspendido algún examen.

### **2.3. Con expectativas de dedicarse profesionalmente a la integración social**

También en nuestro segundo encuentro Elena hace referencia a la gran cantidad de personas que en su pueblo han caído en el mundo de la droga, y a las otras tantas que conoce que están interesadas en trabajar para erradicar las desigualdades. Al respecto, identifica como un problema el hecho de que en la actualidad haya desaparecido la Escuela de Trabajo Social que en épocas anteriores se encontraba en su localidad, ya que obliga a muchos chicos y chicas a trasladarse a otro lugar para poder estudiar carreras universitarias relacionadas con la citada tarea; lo que no todos y todas se pueden permitir.



Con 18 años se planteaba la posibilidad de realizar sus estudios universitarios en Sevilla, y, con el objetivo de ahorrar dinero a sus padres, alojarse en un colegio mayor que gestiona una comunidad del Opus Dei, en el que ofrecen alojamiento gratuito a cambio de trabajo. Debido a que, a pesar de considerar esta opción la más adecuada, no terminaba de convencerla, comparte conmigo sus reflexiones al respecto y me explica que ella sólo acudirá al colegio para dormir, porque pasará la mayor parte del tiempo estudiando, y que poco va a tener que ver con ellos. Por otra parte, indica que el hecho de trabajar tampoco le disgusta, y puntualiza que su madre prefiere pagarle otro alojamiento.

A sus 20 años, Elena dedica las mañanas a cuidar de su abuela, que tiene demencia senil y en la actualidad se comporta como una niña pequeña. Explica que se ha responsabilizado de su cuidado porque sus padres y sus tías trabajan, y ella, al no estar estudiando este curso por ser demasiado baja su nota de Selectividad, tiene bastante tiempo libre para hacerlo.

En esta ocasión indica que en Septiembre se irá a Málaga, donde cursará el Ciclo Formativo Superior de Integración Social. Argumenta que prefiere estudiar un ciclo formativo en primer lugar y, si le va bien, continuar realizando estudios universitarios; lo tiene claro porque es consciente de que ya ha perdido dos años en el instituto y, además, porque considera que, debido a la actual crisis económica, tiene tiempo suficiente como para estudiar tres o cuatro carreras antes de encontrar trabajo. Puntualiza que a su madre le da igual lo que haga mientras esté estudiando.

## 2.4. Presidenta de la Asociación Juvenil “Lo sé y me importa”

Elena manifiesta su deseo de comenzar a estudiar cuanto antes y al hilo señala que el hecho de que el curso actual no lo haga, la ha empujado a dedicar demasiado tiempo a la asociación que preside “Lo sé y me importa”.

Respecto a la asociación, cuenta que, desde bastante tiempo atrás, un grupo de unos veinte amigos y amigas comenzaron a captar colaboradores y colaboradoras a través de las redes sociales, y a realizar acciones esporádicas. Expone que, en la actualidad, en la asociación, continúan tres o cuatro de ese grupo inicial, debido a que algunos chicos y chicas se han ido a estudiar fuera y a que lo que ella denomina “el sector político” se ha separado. Indica que anteriormente eran cincuenta y dos asociados y asociadas, y que tras la marcha de ese chico han quedado treinta y seis.

La chica explica que la asociación estaba dividida en dos grupos, ese “sector político” y el “sector juvenil”, en el que se encontraban quienes se dedicaban fundamentalmente al desarrollo de las actividades. Declara que le resulta triste haber terminado algo mal con el chico del otro “bando”, ya que eran los que conjuntamente encabezaban la asociación. Acerca de él destaca que milita en Izquierda Unida, lo que en opinión de Elena no beneficiaba a la asociación, ya que condicionaba sus posibilidades de colaboración con el ayuntamiento; fundamentalmente porque este chico difundía sus opiniones políticas en nombre de la asociación. Cuenta que ella publica sus opiniones políticas,

siempre negativas, ya que no ha encontrado el partido que la convenza, en su página personal, pero no a través de los medios de difusión de la asociación.

Aclara que lo que persiguen es que en la asociación tenga cabida la diversidad y que se puedan unir jóvenes con muy diferentes ideologías, aunque es consciente de que se suelen unir chicos y chicas “más de un estilo que de otro”, a pesar de que la intención no sea esa.

Por otra parte, Elena hace referencia a la financiación de la asociación. Explica que las personas asociadas pagan un euro al mes, y que esa escasa cantidad de dinero con la que cuentan mensualmente la destinan, casi exclusivamente, a colaborar con las organizaciones anteriormente mencionadas. Señala que cuando organizan actividades propias, las suelen pagar las personas más implicadas.

Comenta que también las actividades que desarrollan en la asociación son bastante diversas. “Lo sé y me importa” colabora con diferentes ONGs: la protectora de animales de su pueblo “El Gato andaluz”, Médicos sin Frontera, Igualdad Animal, Cruz Roja, Amnistía Internacional, Despierta... Concreta que en la protectora de animales ayudan especialmente limpiando su refugio los domingos; que con Cruz Roja participan en las campañas de difusión; que hacía poco tiempo que colaboran con Igualdad Animal, debido a que hacía sólo tres meses que organizaron una plataforma en Málaga. Recuerda una anécdota que tuvo lugar cuando se manifestaron, conjuntamente con esta última organización, en la puerta del Circo Berlín, para reivindicar los derechos de los animales; explica que, como respuesta, recibieron la agresión de las y los

trabajadores del circo, lo que motivó que al día siguiente contaran con el apoyo de más manifestantes y de la policía.

También relata el desarrollo de la última actividad que habían desarrollado, en San Valentín, en la que propusieron a diversas parejas casarse de modo similar a como se hace en Las Vegas, “en plan friky”, acompañados por un amigo que toca el violín. Señala que se casaron cuatro parejas y que lo pasaron muy bien, y que la concejala del ayuntamiento que ofició los matrimonios les dijo que siempre se hartaba de reír con ellos.

Explica que con otra de las últimas actividades propias que habían organizado intentaron acercarse al mundo urbano mediante una “batalla de gallos”, que básicamente consiste en un diálogo cantado entre raperos; y que para el mes siguiente a nuestra entrevista tenían prevista una serie de conciertos de grupos de la zona.

Igualmente, señala en tono jocoso que también están fomentando el deporte entre los frikis, que, por fin, han encontrado uno que les gusta: el jugger, que es parecido a rugby, pero se juega con armas de gomaespuma. Destaca que han conseguido que dejen los videojuegos un rato y pasen todas las tardes de los domingos corriendo. Indica que lo están promocionando por los institutos de la localidad y que está teniendo bastante aceptación.

Elena se muestra muy contenta por el funcionamiento de la asociación y comenta que se han convertido en una especie de cauce a través del cual el

ayuntamiento organiza las actividades juveniles, de modo que se benefician mutuamente.

### **3. Luchadora en su vida personal**

Elena ha experimentado situaciones complicadas en su vida, en parte, motivadas por su decisión de definirse públicamente como lesbiana; además de por las dificultades que se han ido añadiendo a sus relaciones sentimentales (en un primer momento con Alba y posteriormente con Laura) por el hecho de ser homosexuales.

#### **3.1. La homosexualidad en su contexto cercano**

En nuestro tercer encuentro Elena y yo hablamos de los lugares en los que suele salir, y ella hace referencia a un bar de ambiente que, según sus dueños, tuvieron que cerrar por diversos problemas. Aunque la chica confiesa que no sabe a qué problemas se referirían, debido a que:

“Este pueblo, es el turismo sexual bollero por excelencia. Aquí das una patada y te salen cuatro lesbianas, así de claro. Sí, esto es horroroso; de unos años para acá, no sé por qué, parece que está de moda y han llegado a haber en la plaza tres locales de ambiente” (Elena, 2013).

Le pregunto si es por moda y afirma que sí, indicando que hay niñas de doce años que lo gritan por la calle. Al respecto expone:

“Yo, evidentemente respeto todo lo que a ti te guste, pero...yo te veo a ti muy chica... Yo con doce años estaba, escondida no, lo siguiente; es decir, que yo hasta que no encontré una pareja así, que mi madre ya me veía venir de lejos... y fue mi madre la que me dijo: Mira, cuando quieras me presentas a tu novia... Mamá ¿qué novia? Elena, por Dios...” (Elena, 2013).

Elena se detiene a hablar de los dueños de los bares de ambiente a los que se había referido anteriormente, señalando que quieren hacer una asociación a favor de las personas homosexuales, porque consideran que están muy olvidadas en la zona. Explica que en “Lo sé y me importa” también se trabaja a favor de este colectivo, sin embargo, confiesa que no le gusta cómo suele tratarse este tema en algunos contextos y afirma: “Pero a mí eso de ir en plan aceite y con pluma por la calle... no lo termino yo de...” (Elena, 2013).

Recuerda que algunas personas le han preguntado en alguna ocasión, con tono de sorpresa, si es lesbiana y que ella les ha respondido preguntándoles, del mismo modo, acerca de su heterosexualidad. Cree que las personas que realizan ese tipo de preguntas esperan que la respuesta sea “no” o “un borderío”, ya que, según ella, es como suelen reaccionar la mayoría de las personas. Continúa recordando que unos años antes, cuando en el pueblo no había tantas personas que se definían como homosexuales y todo el mundo identificaba a las pocas que sí lo hacían, en ocasiones, por la calle le gritaban “bollera”, a lo que ella reaccionaba volviéndose y contestando: “dime”, en vez de enfadándose.

Elena identifica como gay al representante de las juventudes del PP de su pueblo, señala que es de los pocos representantes de ese partido con los que

mantiene una buena relación. Igualmente, identifica como homosexual al representante del PSOE. Con ambos coincide en el Consejo de la Juventud Local y bromean diciendo que tiene un Consejo Local de la Juventud gay; puntualiza que la concejala se ríe mucho con este tema. Hablamos de que ella representa a la juventud del pueblo, pero que IU la reclama, aunque ella no accede a afiliarse porque no le gusta etiquetarse, porque considera que cuando llegan las elecciones votará a quien considere oportuno en el momento.

### 3.2. Los conflictos con su madre

En nuestro segundo encuentro Elena expone que ella no se agobia por los estudios, y que eso pone a su madre de los nervios. Declara que ya está acostumbrada a no aprobar, desde que en 3º de ESO suspendiera todas las asignaturas en el primer trimestre. Explica que, como ya es mayor de edad, su madre y ella se han desentendido la una de la otra, y cuenta lo que le planteó a su madre cuando esta le preguntó que cuantas asignaturas le iban a quedar:

“Ah... pues no lo sé; y como las notas tengo que ir a recogerlas yo, pues yo a mí misma no me voy a regañar: Ay que ver, Elena... aplícate... Selectividad... Mira, yo lo tengo muy claro: yo voy a recuperar todas las que pueda en mayo; que no, en septiembre; que me queda alguna, convalido y me busco un trabajo; que no me queda ninguna y no me da la media, pues me meto en Magisterio, que es un 5 y lo tengo aquí en el pueblo; que me da mi media, porque yo lo que quiero es un 7,6, para Educación Social...” (Elena, 2011b).

Seguidamente, hace referencia a una conversación con su tutor, en la que ella le había comentado que tenía ganas, recién cumplidos sus 18 años, de irse de casa de sus padres, y él le había recordado que para eso debía trabajar, a lo que Elena había respondido que era su intención, trabajar durante todo el verano. Me cuenta que la suelen llamar para trabajos de animación infantil y señala que dicho trabajo tiene el inconveniente de que algunos meses la llaman en muchas ocasiones y otros apenas trabaja.

Comenta que su madre le reprocha que quiera irse de la casa familiar. Ella expone acerca de la relación que mantenían ambas: “Mi madre y yo, no nos llevamos mal, pero no nos entendemos (...) Yo con mi padre sí me entiendo, pero con ella no” (Elena, 2011b).

Explica, en ese momento, que el hecho de que su padre y ella se parezcan tanto también les trae problemas, porque ambos tienen la “manía de dar órdenes y no acatarlas”.

“La semana pasada, que estuvo de vacaciones, como mi hermano y mi padre van atrasados por su parsimonia, claro, ya me tengo yo que levantar quince minutos antes para prepararle el desayuno a los dos. Lo que les digo yo: claro, porque para preparase un bocadillo de jamón hay que tener un máster químico” (Elena, 2011b).

Vuelve a hacer referencia a su madre, y cuenta que ella le explica que no quiere irse de casa porque se sienta mal, ya que allí tiene todas las comodidades, que quiere hacerlo porque piensa que si no lo hace va a “terminar mal con ella”, ya que cada una es de una manera y cada día “chocan” más.



Elena manifiesta que su madre actúa de forma contraria a las otras madres, quienes habitualmente regañan a sus hijas para que no salgan tanto:

“Mi novia se recoge a las doce. Entonces yo a las doce me voy para mi casa; tú te has ido, yo me voy, porque, qué hago yo aquí, me aburro... Total, que ella se cabrea porque: Por que ella se recoja no te tienes que recoger tú. Si la que me quiero recoger soy yo, si ella no me ha dicho que me recoja” (Elena, 2011b).

Lo enlaza con el tema de sus estudios, explicando que su madre también vincula a su relación amorosa los malos resultados que obtiene, y reproduce las palabras de esta: “Tú estás suspendiendo a drede para quedarte aquí en el pueblo con ella” (Ibíd.).

Elena enuncia, en relación a su madre: “Está obsesionada con que todo lo que a mí me pasa es culpa de ella” (Ibíd.), e indica que, en ocasiones, se ha referido a Alba como “tu amiguita”. Aclara que habitualmente, poco después, su madre se disculpa con ella, pero que considera que, de todos modos, tantas discusiones “terminan quemando la cosa” (Ibíd.). Añade: “Yo sé que ella no lo hace por homofobia” (Ibíd.). Elena creía que sus reacciones se debían a que no quiere verla pasarlo mal.

La chica también alude a cuando aún sus padres no conocían su homosexualidad, época en la que un amigo suyo gay y ella actuaban como si fueran pareja. Seguidamente, explica que, debido a que su casa es grande, su grupo de amigos se reúne allí en muchas ocasiones, y que cada vez que acude un chico nuevo su madre le comenta: “Qué muchacho tan mono, te podrías buscar un novio así” (Ibíd.). Indica que sus amistades se dan cuenta de que a

ella le molesta, pero Elena declara: “Mientras diga eso nada más, y no se meta en el resto, a mí me da igual” (Ibíd.). Aunque posteriormente afirma que esos comentarios y la actitud de su madre la ponen “de los nervios”.

La chica compara la actitud de su madre con la de su padre, en lo que se refiere a su orientación sexual, señalando que él nunca le ha preguntado acerca del tema, ni en ningún momento ha puesto mala cara cuando la ha visto con su pareja.

También, en relación a su padre, destaca una anécdota en la que, según ella, se refleja su actitud hacia la homosexualidad. Comenta que cuando este dejó su trabajo de muchos años en una editorial, un compañero gay le regaló un ramo de flores, lo que provocó que su padre se hartara de reír. Elena considera que la mayoría de los hombres hubieran reaccionado mal ante ese detalle, pero que para él todo el mundo es igual y por ese motivo nunca tiene problemas con nadie.

En los últimos tiempos las relaciones de Elena con su madre han mejorado, acontecimiento que la chica atribuye a que ella está “más centrada”, aunque también a que se ven muy poco tiempo.

### **3.3. El “origen” de su homosexualidad y los conflictos asociados a ella**

Cuando Elena cuenta con 18 años conversamos sobre cómo explica el hecho de que no le interese tener relaciones heterosexuales. Ella, tras reproducir

algunas de las discusiones mantenidas con su madre, comparte conmigo su creencia acerca del origen de su orientación homosexual:

“Yo, lo que pienso muchas veces es que mi madre no lo hace por rechazo hacia mí, sino porque... es que le da miedo que lo pase mal. Hoy me lo dijo: Es que no sabes la de puertas que te cierras... Y le dije: pues no lo sé, pero ya me las cerrarán a mí ¿entiendes? Si me tienen que dar en la cara me darán a mí. Vamos a ver, si fuera por mí me daría igual, pero la cosa es que ¿Qué hago? ¿Me miento? ¿Me engaño? ¿Me digo que no, que no, que no? Y me dice: Ay hija, pues yo es que no lo entiendo. Y le digo: No lo entenderás porque tú no tienes esa forma de pensar o esa forma de verlo. Y le digo: Pero es que eso viene conmigo. En su día, una vez que tuvimos una bronca muy fuerte le dije: Mira, te puede salir un niño subnormal y a ti te ha salido una hija bollera. Y se pone: Pero es que no es lo mismo. Y le digo: claro que no es lo mismo, pero qué le hago si yo he nacido así” (Elena, 2011b).

Le pido que me confirme si cree que ella ha nacido “homosexual” y, en respuesta, relata un acontecimiento que tuvo lugar en su clase del colegio, cuando estudiaba 3º de Primaria, según se lo había contado su maestra de entonces:

“Me dice: Tú llevabas todo el día mirando para arriba, y me dio por preguntarte en medio de la clase, y contestaste: Señorita, yo creo que cuando sea mayor me voy a cambiar de sexo. Y me dice, a mí en ese momento se me cambió la cara y te dije: ¿Cómo? Y dijiste: porque yo creo que a mí me gustan las mujeres y si a mí me gustan las mujeres yo no puedo ser una mujer” (Elena, 2011b).

Comenta que, al ser un colegio de monjas, llamaron a sus padres para hablarles del tema. Igualmente explica que algunas madres de sus compañeras, de forma malintencionada, le han preguntado en alguna ocasión

que si se acordaba de ese acontecimiento y que en qué había quedado el mismo, a lo que ella ha respondido afirmando que quedó en una anécdota.

Recuerda que a partir de ese momento comenzó a tener problemas con los compañeros del colegio y que en 5º su madre empezó a llevarla a psicólogos, a cuatro en total, hasta que estuvo en 2º de ESO. Explica que la última psicóloga a la que acudió le dijo a su madre que a Elena no le pasaba nada, que simplemente se peleaba con los compañeros y las compañeras de clase porque se reían de ella; que el problema se lo habían creado los demás. Cuenta que ha recriminado a su madre que la llevara al psicólogo y no le explicara a este lo que sucedía realmente, por lo que esa persona fue incapaz de ayudarla. Cuando su madre argumenta que ella era muy peleona de pequeña, ella le rebate aclarándole que tenía dos opciones: “O dejar que se metieran conmigo, o revolverle sillas a todo el mundo” (Elena, 2011b). Confiesa que cree que su madre hubiera preferido que tuviera algún problema psicológico que pudiera superar.

### **3.4. Sus relaciones amorosas**

También a sus 18 años, Elena cuenta que su madre, cuando trata de justificar el rechazo que le producen su homosexualidad y su pareja, le recuerda lo mal que lo pasó al principio de declararse lesbiana. La chica indica que ella suele responder recordándole que su pareja, Alba, continúa pasándolo mal debido a que en su casa no aceptan su opción sexual.

### 3.4.1. La dificultades de su relación homosexual con Alba

Elena se detiene a hablar sobre las dificultades que se suman a su relación con Alba por el hecho de ser homosexual y concretamente, sobre el sufrimiento que le genera a esta no atreverse a revelar a sus padres que mantiene una relación amorosa con otra chica. Manifiesta su opinión acerca de dicha actitud, indicando que no se podría mantener por mucho tiempo, debido a que viven en un pueblo relativamente pequeño en el que muchas personas saben que Elena se define como homosexual. Además, añade su consideración de que las parejas homosexuales llaman más la atención que las heterosexuales:

“Si tú ves a una pareja que no sea hetero choca más... Es verdad que te choca más; es a mí que me relaciono con ellos... que soy de ellos... y cuando los veo me llaman la atención... pues imagínate a un tipo de persona que: o que no está acostumbrada a verlo o que no lo acepta. Entonces qué es... la comidilla. Y es normal que si yo tengo la fama que tengo y tú te pasas todo el día conmigo... y hay rumores... pues que la gente lo vaya caldeando. Le digo: y tus padres, lo quieras o no lo quieras, tus padres lo saben, lo que pasa es que se hacen los tontos” (Elena, 2011b).

Elena continúa indicando que la madre de Alba se estaba preocupando mucho de ocultar al padre la relación homosexual de su hija, debido a que este es “de los burros, como digo yo”. Declara que también la madre de su pareja lo estaba pasando mal a causa del tema, y que al enterarse estuvo “prácticamente con depresión” y todos los días le preguntaba a su hija si era verdad, a lo que Alba respondía que no. Elena creía que la chica debería haber aprovechado ese momento para sincerarse, pero, según expone, su (ahora)

expareja defendía su postura argumentando: “Es que yo no quiero contárselo a mi madre, que mi madre se lo calle durante todo el tiempo, que mi madre esté mal, por tal de que mi padre no se entere” (Elena, 2011b). La chica alude igualmente a la postura de la hermana de Alba, quien recordaba continuamente a esta que, aunque su padre fuera muy bruto, era su padre, y tras el enfado inicial, lo aceptaría.

Se queja por llevar dos años con Alba saliendo a escondidas y por lo complicada que resulta la situación: “Cada vez que le doy un beso, mirando a ver si están sus padres cerca” (Ibíd.). Añade que sólo han estado tranquilas cuando han pasado algún fin de semana fuera del pueblo con sus padres, debido a que ellos les dejan intimidad.

Elena consideraba, y así se lo transmitía a Alba, que su relación no podía seguir así. En ese sentido relata los planes de su pareja, cuya intención era, teniendo aún 16, esperar hasta cumplir los 18 años para hablar con sus padres acerca de este tema, si bien en ese momento se planteaba adelantar dicha conversación. Además indica que le había propuesto que fuera su hermana quien aclarara la situación a sus padres, lo que Alba no valoraba como una opción adecuada.

Elena manifiesta su propia opinión acerca del padre de Alba, indicando que, a pesar de ser serio, es buena persona; pero reconociendo que a ella le impone y que poco tiempo antes apenas se atrevía a mirarlo a los ojos. No le ocurría lo mismo con la madre, a la que saludaba con dos besos.

Continúa indicando que Alba tenía miedo de que se generara un conflicto familiar que le obligara a irse de su casa, y explica que su pareja se planteaba esa opción porque no tenía ni idea de cómo podría reaccionar su padre, ya que, según le había contado a Elena, a este siempre le habían molestado las personas homosexuales, pero, sin embargo, se llevaba estupendamente con su peluquera Miriam, quien anteriormente se identificaba como Manolo.

Cuando le planteo a Elena que la actitud del padre de Alba pueda deberse a que lo que realmente la molesta es que sea su propia hija la que se aparta de la normatividad, la chica relaciona este comentario con otro proveniente de su madre, relativo a que ella no es racista, pero no le gustaría que su hija saliera con un negro. Señala que ella la califica de antigua y que su madre le rebate argumentando que necesita tiempo para acostumbrarse a las nuevas situaciones, lo que Elena considera incierto, debido a que a su madre tampoco le gustaba su primera pareja.

### **3.4.2. La influencia en Elena de su relación con Alba**

Igualmente, mientras eran pareja, le pregunto a Elena por el modo en que influye su relación sentimental con Alba en sus actitudes; refiriéndome al hecho de que no quiera permanecer en la calle con sus amistades cuando Alba se va a casa; a que se plantee que cuando estudie en Sevilla se va a dedicar exclusivamente a estudiar y trabajar, y no va a salir; a que, incluso, su madre

piense que no quiere irse a estudiar fuera para no separarse de ella... Al respecto, Elena responde:

“Después de dos años saliendo, todos los días con ella, llega un momento... Si tengo que salir sin ella, salgo sin ella; no sería la primera vez que salgo sin ella... Pero... digamos que estoy acostumbrada a su presencia, yo tiendo a... De todas maneras, como yo soy de las que sale y tampoco se emborracha... Porque yo, llega un momento en el que estoy con mis amigos y cuando ya empiezan a cantar “Asturias, patria querida”, yo me voy. Porque, claro, yo salgo, me tomo una copa... pero yo llego a un tope; no soy una persona que me guste el botellón ni esos cachondeos. Además, que yo, como mi padre, tengo esa ideología de ¿Y por qué ese puede entrar en vaqueros y yo no? ¿Qué pasa, que el escote hasta aquí o no me vas a dejar entrar? Pues no entro... Encima me voy a tener que comprar ropa para ti... No entro. Entonces yo entro en un número de pubs, para mí más normales (...). Entonces, como yo apenas bebo y Alba no bebe, porque no le gusta nada, pues, entonces, llega un momento en el que, cuando esta gente empieza a cantar “Asturias, patria querida” a mí me aburre, porque como no estamos cantando “Asturias, patria querida”... (risas)” (Elena, 2011b).

Al hilo comenta que en alguna ocasión la han tachado de ser “demasiado feminista” por reivindicar poder vestirse de cualquier modo para entrar en los pubs, del mismo modo que, en su opinión, hacen los hombres.

Concluye exponiendo que la mayoría de las y los jóvenes salen para beber, y que debido a que ella no comparte ese hábito, algunas veces siente que sobra; destaca que fue esa actitud que comparte con Alba la que les llevó a empezar a salir juntas. Añade que cuando algún fin de semana su pareja no sale porque ha ido con sus padres a alguna parte o por cualquier otro motivo, ella sale, pero “como me he acostumbrado a la rutina de estar con ella” (Elena, 2011b),



cuando ella se va habitualmente se suele ir con ella. “Yo lo achaco más al tema ese de que no me gusta el rollo del resto de mis amigos” (Elena, 2011b).

### **3.4.3. El fin de la relación amorosa con Alba**

Más de un año después Elena vuelve a hacer alusión a Alba, pero en esa ocasión se refiere a la chica como su expareja, y relata la ruptura de su relación sentimental. Sobre ella comenta, en primer lugar, que su grupo de amistades la llaman “Lady Voldemort” y que rompieron su relación porque “le dio por la vena hetero de repente” (Elena, 2013). Cuenta que en una fiesta se la encontró besándose con su amigo, con el que últimamente quedaba todas las tardes. Cuando comparto con Elena mi impresión de que estaba bastante enamorada de Alba, ya que incluso confirmó su deseo de pasar el resto de su vida con ella (siendo consciente de que las cosas pueden cambiar y de que el enamoramiento no dura para siempre), explica: “Sí... Pero bueno, si las cosas no salen bien... Yo tampoco... Yo no la fastidié” (Ibíd.). Al hilo recordamos que su madre siempre le decía: “¡Que te la va a dar!”, y que, aunque no hiciera nada malo, esta no confiaba mucho en ella.

Elena comenta que empezó a notar “cosas raras”, por ejemplo: Cuando le decía que la quería, Alba solía reaccionar contestando que ella no era la única persona en el mundo que quería a otra, y se enfadaba, aunque decía que no lo estaba. Indica que sus amigas también la avisaban de que la situación era algo extraña. También explica que terminaron mal; que Alba le dijo que la había

estado utilizando y que no quería que siguieran teniendo contacto. Por su parte, Elena le reprochó el modo en que había actuado y, aunque le hubiera dolido igualmente, que no le hubiera confesado sinceramente que ya no quería estar con ella. Al parecer, Alba no reconoció que le “había puesto los cuernos” a Elena hasta un mes después, presionada por la insistencia de las amigas de esta. Añade que actualmente ni siquiera la mira, ni tampoco a sus amigas, cuando se cruzan por la calle.

Continúa contando que el año y medio posterior estuvo (en palabras de su madre) de “zorreo”, hasta que (en palabras de sus amigas) “ganó la pesada”. Explica que su actual pareja, Laura, llevaba tiempo insistiéndole para salir, enviándole mensajes en los que la invitaba a quedar, etc., pero que no quedó con ella porque sabía que Laura quería empezar algo serio, y Elena en ese momento sólo estaba abierta a rollos de una noche. Reconoce que la ha rehuido en muchas ocasiones, ya que, incluso cuando aún estaba con su anterior pareja, la chica se le insinuaba. Confiesa que nunca le han gustado los “niñatos” que van con gorra y se visten del mismo modo que lo hace Laura, por lo que Elena bromea calificándola también a ella de “niñata”.

Relata, seguidamente, todas las vivencias que sucedieron a su separación de Alba. Explica que se fue a Madrid a un festival de música con unos amigos porque tenía ganas de despejarse, y que cuando sus amigos se volvieron ella se quedó allí con gente que había conocido. Cuenta que estuvo todo el verano (desde que terminó el instituto hasta septiembre) fuera, subsistiendo de vender pulseritas en un mercadillo y viviendo con esas nuevas amistades,

especialmente con su amiga Luna, “en plan perroflauta”. Señala que su madre le pidió conocer a Luna, y que estuvieron juntas dos semanas en casa de sus padres, durante la feria del pueblo, para posteriormente regresar a Madrid al último festival. Puntualiza que esas cosas, o se hacen con 19 años o no se hacen luego.

Bromea acerca de su madre, diciendo que lo que más le molestó fue que volviera con rastas y con piojos, y destaca que la relación entre ambas empezó a mejorar, dudando sobre si el motivo es que esta se asustó mucho durante el tiempo que pasó fuera.

Seguidamente, cuenta que cuando volvió a su pueblo se mudó a la casa de unos amigos (dos chicos y una chica), lo que a su madre le dio más “cosita”. Pero esta experiencia no resultó tan positiva como la del verano. Elena explica que sus compañeros de piso no trabajaban, sólo alguno eventualmente, y que dedicaban su tiempo casi exclusivamente a dormir y a beber cerveza, y que no aportaban apenas dinero, no hacían comida, no limpiaban... Y que ella se hartó de ser la única que ponía dinero para la comida y que la elaboraba, como si fuera la madre del resto.

Su estancia en esa casa concluyó cuando se instaló allí la madre de su compañera de piso. Elena aún le agradece a esa mujer su hospitalidad y su ayuda, pero decidió que para vivir con la madre de otra persona, prefería hacerlo con la suya. Considera que este acontecimiento también contribuyó al acercamiento con su madre, quien a su regreso a casa le pedía a Elena, bromeando, que le dijera que la había echado de menos.

A raíz de esta conversación, Elena me comenta que sus amigas le dicen que es muy crítica con sus novios y ella dice que se buscan unos novios muy raros. Cuando me intereso por el tema, alude a una amiga que este curso se ha trasladado a estudiar a Canarias, que “lleva y no lleva” cinco años con un chico, que, según Elena, sale también con otra. Considera que su amiga ha perdido la cordura en este sentido y argumenta que esta pareja deja de hablarse por temporadas, para posteriormente reconciliarse y pasar todo el día hablando por teléfono, y seguidamente volver a enfadarse... Ejemplifica la situación recordando un acontecimiento que había tenido lugar unos meses antes, cuando el novio de su amiga se presentó en el bar de la madre de esta, en el que se encontraban reunidos muchos amigos de la misma, acusándola de acoso y avisando de su intención de denunciarla. Elena señala que esa misma mañana había hablado con su amiga y esta le había justificado su nuevo acercamiento al chico argumentando que él le había asegurado que el altercado había sido una invención de su madre.

Al hilo, Elena vuelve a hacer alusión a su ruptura con Alba, y expone que, aunque a ella la situación le dolió bastante, en ningún momento se le ocurrió enviarle algún mensaje al chico con el que su expareja comenzó una relación cuando aún salían juntas. Añade:

“Si se ha acabado, se ha acabado; ella es feliz con el otro... que evidentemente no le hacía feliz porque yo creo que ya va por el quinto desde entonces... Pero... Eso me reconforta, porque a ninguno lo ha dejado sin ponerle los cuernos con el siguiente. Así que, por lo menos digo: pues no era yo, es que ella es así de...” (Elena, 2013).

Me intereso por cómo explica Elena el cambio de opción sexual de Alba, pero la chica no sabe exactamente qué contestar; expone: “Yo he llegado incluso a pensar que, como realmente éramos chicas, se hizo el lío, realmente no le gustaban las tías, simplemente le salió y ya está” (Ibíd.). Le pregunto si cree que las personas mantienen su misma orientación sexual siempre y Elena contesta: “No hombre, la bisexualidad existe y está ahí” (Ibíd.). Entonces le insisto preguntándole si cree que las diferentes orientaciones sexuales son compartimentos estancos: o se es heterosexual, o se es homosexual o bisexual; y al respecto expone:

“No tiene por qué ser así, hay gente que... vamos, yo conozco a gente que ha pasado por etapas de su vida que, de repente, le ha dado un *fly* y, de repente, ha vuelto; pero, según ellos dicen... A mí es que, como no me ha pasado nunca... A lo mejor algún día me pasa con un hombre y me tengo que callar; pero como no me ha pasado nunca... No entiendo: “No, es que a mí me gustan las tías pero me he enamorado de fulanita”. Bueno, yo lo respeto. Esa es la explicación que Alba ha terminado dando al final, porque la gente siempre le ha seguido incriminando un poquito en plan de: Si estuviste tres años con Elena... Es que si son dos meses te puedes liar, pero tres años... Y la otra: no, es que yo estaba enamorada de Elena, pero no porque fuera tía...” (Elena, 2013).

Continúa compartiendo conmigo las bromas que le hacen sus amistades, quienes le preguntan por sus relaciones sexuales, por si estas habían motivado que Alba comenzara a salir con chicos. Elena les responde que de ese tema no tiene nada que decir, debido a que eran pequeñas cuando estaban juntas y, aunque experimentaron un poco, no llegaron a mucho:

“Será que yo para esas cosas al principio era muy inocente, pero yo con trece o catorce años, yo no pensaba en... eso; yo tenía mi pareja,

mi amiga, estaba con ella estupendamente: muchos besitos, muchas tonterías, pero... tonterías de la edad. Será que yo, de chica, he visto el tema de mi prima que con trece años tuvo el primer niño; es decir, que yo después de ver esas cosas... Evidentemente Alba no me iba a embarazar a mí ni yo a ella... pero... no sé, no era un tema que yo lo fuera buscando ni la otra chavala tampoco. Esta gente, ya que ahora no escuece, están con el cachondeo: Tú es que no le dabas lo que le tenías que dar y la muchacha vio lo otro y dijo: me voy" (Elena, 2013).

#### **3.4.4. Su relación amorosa con Laura**

Respecto a su actual pareja, Laura, con quien lleva saliendo seis meses cuando quedamos por tercera vez, Elena señala que la chica ya está preocupada porque ella se va a Málaga el próximo curso. Explica que ella le ha dicho que ya se verá cómo pueden mantener su relación, puntualizando que, de todos modos, como a Laura no le permiten salir entre semana (cuenta que la recoge del instituto a las tres y la acompaña a su casa) y muy poco tiempo los fines de semana (a pesar de tener casi 18 años), tampoco van a notar tanto la diferencia.

Confiesa que el padre de la chica es "un poco de la Falange", por lo que no le tolera que sea "rapera, artista y bollera". Por ese motivo apenas le permiten salir y no le concederán más autonomía hasta que cumpla los 18 años; aunque, debido a que ya le queda poco tiempo para ser mayor de edad, puede salir algunos días entre semana. Por supuesto, los padres de Laura no saben nada de que mantiene una relación con Elena, aunque la chica tampoco lo oculta. Elena señala la gran ayuda que les está brindando el primo de su pareja. Por

otra parte, piensa que, debido a que Laura tendrá 18 años el próximo curso, podrá ir a visitarla a Málaga, y sitúa el principal problema en el padre de esta. Sobre él comenta:

“A mí me resulta muy llamativo que, en la época en la que estamos, siga habiendo gente así. Porque todo el mundo tiene sus pensamientos, pero... hacerlo tan evidente... Es raro encontrar a día de hoy que algo sea tan evidente. Es que la gente tiene su forma de ver las cosas pero no... se corta una mijita. Y más, por ejemplo, porque en esta zona hay ochocientosmil; es decir, que tú en esta zona haces un comentario y si hay veinte en la mesa a quince les va a sentar mal...No porque les vaya a sentar mal, sino porque: Oye, que mi primo es maricón (...) Ya te estoy diciendo, que un pueblo tan chico, donde en la misma plaza tres bares son de ambiente... ya dices tú...” (Elena, 2013).

Respecto a la opinión que tiene su madre acerca de su nueva pareja, Elena comenta: “Esta muchacha le gusta más... parece... porque todavía no ha dicho nada malo... nada más que me ha dicho, más de una vez: es que a mí, eso de que tenga un lado rapado...” (Elena, 2013). Esto hace que la chica se sienta más contenta, ya que le hace pensar que, por fin, podrá mantener una relación amorosa que no genere tanto rechazo a su alrededor.





# *Conclusiones: El Reflejo del Régimen Heteronormativo en los Casos*

## **1. Las identidades sexuales de nuestros y nuestras adolescentes**

- 1.1. Las principales influencias que identifican
- 1.2. Sus experiencias homosexuales
- 1.3. Sus explicaciones acerca de la construcción de las identidades sexuales

## **2. Sus percepciones acerca de otros modelos de identidad sexual**

- 2.1. Percepciones acerca de los otros géneros
- 2.2. Percepciones acerca de las identidades no normativas

## **3. Las relaciones amorosas**

- 3.1. Sus experiencias amorosas
- 3.2. Sus opiniones sobre el matrimonio
- 3.3. Sus experiencias de violencia vinculada a las relaciones amorosas

## **4. Sus experiencias en el ámbito académico**

- 4.1. La influencia del amor en el desarrollo de sus estudios
- 4.2. Las injusticias que detectan en el contexto escolar

## **5. Lo que les ha aportado Forma Joven**

## **6. A modo de síntesis**



## ***Conclusiones: El Reflejo del Régimen Heteronormativo en los Casos***

Desde mi punto de vista, los casos descritos nos ofrecen una interesante panorámica del modo en que los adolescentes van construyendo su identidad sexual dentro del régimen heteronormativo y androcéntrico que organiza la sociedad occidental actual. En ellos descubrimos a dos chicas y a dos chicos muy diferentes; que se adaptan a las categorías binarias normativas o que las transgreden, que son conscientes del carácter construido de la heterosexualidad o que lo ignoran, que se han sentido en situación de marginalidad por no encajar en el sistema o que se creen libres para actuar según sus preferencias... En definitiva, los cuatro casos aportan perspectivas complementarias de la realidad que viven las y los adolescentes con los que convivimos y trabajamos a diario.

Para presentar mi análisis de la información que nos ofrecen estos cuatro casos, estructuraré este capítulo atendiendo a las distintas dimensiones de estudio planteadas en el segundo capítulo, las cuales dieron lugar a diversas cuestiones de investigación a las que he tratado de dar respuesta a lo largo del proceso investigativo.

En primer lugar focalizaré la atención a los modelos de identidad que asumen nuestros y nuestras protagonistas, deteniéndome en los que señalan como los agentes más influyentes en la construcción de las mismas, en sus experiencias homosexuales y sus explicaciones acerca de cómo se desarrollan dichas identidades. El segundo punto se refiere a las percepciones que estos chicos y chicas tienen de otros modelos de identidad sexual diferentes a los que ellos representan, tanto normativos como no normativos. El siguiente apartado se ocupa de las relaciones amorosas; de las que ellos y ellas mantienen, de sus opiniones acerca del matrimonio y de sus experiencias de violencia vinculadas a las relaciones amorosas. El cuarto apartado se centra en el ámbito escolar; por una parte atiende a la influencia del amor en el desarrollo de sus estudios y por otra, a algunas desigualdades que las chicas detectan en ese contexto. En el quinto punto explico lo que ha supuesto la participación en Forma Joven para estos y estas adolescentes. Por último, con el fin de destacar las conclusiones de mayor interés surgidas del análisis de los casos, planteo una breve síntesis de las mismas.

Debido a que los datos extraídos de los cuatro casos no son representativos de la generalidad de las y los adolescentes, e incluso, a que las considerables diferencias detectadas entre los propios sujetos de investigación no permiten plantear ideas o conclusiones comunes a todos ellos, para desarrollar el análisis habitualmente haré referencia a cada uno de los chicos y de las chicas de manera independiente, exponiendo sus experiencias, percepciones, creencias, interpretaciones... por separado.

## **1. Las identidades sexuales de nuestros y nuestras protagonistas**

Considero adecuado comenzar el análisis de la información partiendo de la “indefinición” que los propios protagonistas hacen de los modelos de identidad que asumen, los cuales, desde mi punto de vista, tienen en común la falta de correspondencia con los patrones hegemónicos de masculinidad y feminidad (Connell, 1995).

Respecto a Fernando, el hecho de mantener relaciones homosexuales le aparta del arquetipo viril dominante en nuestra sociedad, caracterizado por el desarrollo de relaciones sexuales y, en general, de los patrones de conducta heterosexuales. Quizás la marginalidad que implica posicionarse como homosexual influya en que Fernando rechace categorizarse como tal, incluso una vez que ha dirigido su orientación sexual hacia personas de su mismo sexo (Renold, 2000, 2001a, 2003, 2004). No obstante, de su discurso se desprende que no es el riesgo de exclusión la causa de su resistencia a definirse como homosexual, sino la no identificación con los modelos homosexuales que se difunden en nuestro contexto social; lo que resulta paradójico teniendo en cuenta, por ejemplo, el papel central que ocupa el baile en su vida, actividad tradicionalmente vincula al género femenino y a los hombres homosexuales.

En cuanto a Alicia, aunque hasta el momento sólo ha mantenido relaciones amorosas y sexuales con chicos (por lo que se considera heterosexual) y estas han ocupado un papel central en su vida, la chica también transgrede en algunos aspectos los modelos femeninos hegemónicos. En primer lugar porque en ningún momento asume una identidad subordinada (Jónasdóttir,

1993; Sáez Buenaventura, 1993; Esteban y Tábor, 2008; Esteban, 2008), es una chica con una gran autoestima que ha ido construyendo una subjetividad que favorece sus ganas de experimentar en los diversos ámbitos de su vida; lo que la lleva a querer irse lejos de su pueblo para poder ser más independiente, e incluso, a plantearse la posibilidad de mantener relaciones homosexuales. Por otra parte, Alicia reproduce algunos roles tradicionalmente masculinos, como la práctica cuasi profesional del baloncesto, el consumo de alcohol y tabaco o la promiscuidad (Duque, 2006).

David podría asemejarse algo más a los modelos hegemónicos de masculinidad, ya que es un chico asentado en la heterosexualidad que en ningún momento se ha planteado la posibilidad de transgredir la categoría en la que se posiciona, pero que, en contra de lo que promueve el arquetipo viril, es tímido y callado, asume algunas responsabilidades domésticas, su principal actividad de ocio es “cotillear” con sus amistades y rechaza los hábitos de riesgo típicamente masculinos, como los relacionados con el consumo de alcohol y con la violencia.

Elena directamente se define como lesbiana. Se asemeja concretamente a lo que en el ámbito de la homosexualidad femenina se denomina el modelo *butch*, el cual es contrario a los estereotipos relativos a la sexualidad femenina. No obstante, esta chica sí que asume los modelos de relación heterosexuales y, por otra parte, las tareas domésticas típicamente femeninas, frente a la irresponsabilidad de su padre y su hermano y de sus otros compañeros y compañeras de piso.

### **1.1. Las principales influencias que identifican**

Es importante, fundamentalmente con vistas a una futura intervención educativa, conocer los agentes que estos chicos y estas chicas identifican como los más influyentes en la construcción de sus respectivas identidades. En este sentido, resulta curioso que, aunque la mayoría de investigaciones educativas revisadas centren su atención en la escuela, ninguno de ellos se refiera a esta como un agente importante en su proceso identitario, y que por unanimidad señalen a sus padres como los principales responsables de cómo son actualmente.

Fernando identifica desde un primer momento a sus padres y a sus amistades como las personas que más han contribuido a su construcción como persona. Respecto a los primeros, indica que es una mezcla de ambos y que de ellos lo ha aprendido casi todo porque son quienes le han proporcionado educación, destacando la gran responsabilidad que tienen en su pasión por la música. De su discurso se interpreta que ha sido determinante en la construcción de su identidad la actitud respetuosa que su madre y su padre siempre han tenido hacia él, permitiéndole “que sea como quiera ser” (Fernando, 2011a).

Sobre sus amistades, Fernando exponía con 15 años que le habían hecho madurar, por ser mayores que él y por tener una mentalidad abierta en lo relativo al género y a la sexualidad. Lo que en su opinión permitía que, en su grupo, pudieran actuar libremente, sin tener que atenerse a los estereotipos de género ni a las “normas” acerca de la sexualidad, y sin tener que definirse.

Alicia, igualmente, identifica a sus padres como los agentes educativos más influyentes en la construcción de su identidad. Esta chica es capaz de explicar

de manera más concreta qué características de la educación que sus progenitores le han proporcionado la han llevado a ser tan diferente del resto de sus amistades (Alicia, 2011b). Ella considera que la clave ha estado en que en su casa nunca le han prohibido nada, simplemente le han pedido que cumpla con sus responsabilidades.

David inicialmente no sabe si ha sido su padre o su madre quien más le ha influido para llegar a ser como es en la actualidad. Aunque, por algunos de sus comentarios se deduce que entiende que cuando era más joven aprendía más de su madre, por compartir más tiempo con ella. No obstante, parece que su padre ha contribuido a favorecer su acercamiento al arquetipo viril (Moreno, 1988, 2011): defendiéndole cuando su madre le regañaba por tener novia, retrasándole la hora de vuelta a casa o dándole dinero para salir (David, 2011a).

Elena afirma haber adquirido el carácter duro de su madre y el transgresor de su padre, quien siempre se ha alejado del modelo hegemónico de masculinidad y se ha aproximado a los femeninos, manteniendo una lucha continua contra las normas de género instauradas en los distintos contextos sociales. La chica alude varias veces a los comentarios que le dirigen su madre y sus tías, acerca de sus semejanzas con su padre, fundamentalmente en las rarezas (Elena, 2011b). Si bien, es cierto que Elena es parecida a su padre en lo que se refiere a la transgresión de lo normativo, también lo es en su actitud reivindicativa y solidaria.



## **1.2. Sus experiencias homosexuales**

Es interesante detenernos en las situaciones tan diferentes experimentadas por Fernando y por Elena a causa de su homosexualidad, las cuales, por supuesto, han marcado sus respectivos procesos de subjetivación e identificación.

Atendiendo a los comentarios de Fernando, parece que este nunca se ha sentido en desigualdad por mantener relaciones homosexuales, ya que nunca se ha sentido mal por esa causa ni se ha visto rechazado por otras personas. No obstante, ha tenido que afrontar determinadas situaciones puntuales con alguna dificultad añadida. Por ejemplo, al chico le “avergüenza” hablarme acerca de sus preferencias sexuales y para introducir sus comentarios sobre este tema intenta reflejar la confusión que ha experimentado al respecto afirmando que está “liado”. Además, añade que de más pequeño le resultaba más complicada la situación y que tuvo que concienciarse a sí mismo de que no había ningún problema porque también se sintiera atraído por chicos. En la misma línea, Fernando ha evitado mantener conversaciones relativas a sus opciones sexuales con sus padres, aunque sospechara que estos estaban al corriente de ellas y las aceptaban.

Para Elena la situación ha sido bastante más complicada (quizás por la doble discriminación a la que se exponen las mujeres homosexuales), la homofobia propia del sistema heteropatriarcal ha condicionado su vida desde que con 8 años expusiera públicamente en clase que a ella le gustaban las mujeres (Tackás, 2006; Generelo, Pichardo y Galofré, 2008). A partir de ese momento comenzó a volverse agresiva para defenderse de las burlas de sus compañeras,

lo que la llevó a las consultas de diversos psicólogos que no pudieron ayudarla, debido a que la actitud de negación (de su orientación sexual) de su madre motivó que no explicara a estos el origen de los conflictos. A sus 20 años, la actitud de la chica ante los comentarios que entiende “malintencionados” relativos a su homosexualidad se ha transformado; en este momento no muestra su enfado, por el contrario, responde mostrando indiferencia y tratando de desconcertar a su “agresor o agresora”.

Destacable es el papel de la madre de Elena, quien doce años después de conocer la orientación homosexual de su hija sigue sin aceptar que esta haya asumido una identidad no normativa. Esta situación la lleva a “interpelar” (Althusser, 1970) continuamente a Elena para que desarrolle el papel que nuestra sociedad heteronormativa le ha concedido, escudándose en el argumento de que quiere facilitarle la vida.

Del mismo modo, la homofobia dominante ha estado limitando (y lo sigue haciendo) la libertad de Elena en el desarrollo de sus relaciones amorosas homosexuales, ya que el miedo de sus últimas parejas a las reacciones de sus padres (concretamente, al sufrimiento de sus madres y a la violencia de sus padres) ha dado lugar a que durante toda su adolescencia y juventud haya tenido que mantenerlas a escondidas.

### **1.3. Sus explicaciones acerca de la construcción de las identidades sexuales**

Aunque los y las protagonistas de los casos identifican a sus padres y sus madres (en el caso de Fernando también alude a sus amistades) como

personas más influyentes en su desarrollo personal, cuando centramos la atención en el género y la sexualidad surgen las dudas, parece que en ese momento deja de estar claro si el contexto influye o si estamos determinados genéticamente.

En los cuatro casos he animado los chicos y a las chicas a ofrecermé su visión sobre cómo se construyen las identidades sexuales haciéndoles cuestionarse por qué unas personas encajan en las categorías normativas y mientras otras no lo hacen, por considerar que era la forma más adecuada de que generaran discursos acerca del tema, teniendo en cuenta sus edades.

Fernando, que con 15 años pensaba que lo natural era ser heterosexual, con 17 afirmaba que “en esta vida hay, tanto heterosexuales como homosexuales” (Fernando, 2013), dando a entender que las identidades están determinadas y que las categorías son cerradas y estables; a pesar de que él mismo ha rechazado incluirse en alguna de ellas a lo largo de su adolescencia. El chico entra en contradicción cuando le pregunto por qué la mayoría de las personas se definen como heterosexuales, lo que explica aludiendo a “la educación y la sociedad” (Ibíd.) que nos indican cómo tienen que ser los niños y cómo, las niñas. Fernando vuelve a caer en contradicciones y alude a la genética cuando le planteo que cada persona es diferente.

Alicia parece tenerlo más claro. Sus explicaciones reflejan que entiende la construcción de las identidades sexuales de manera performativa (Butler, 2007), ya que considera que es nuestra sociedad, presuponiendo una heterosexualidad natural, la que nos empuja a actuar como heterosexuales. La chica lo ejemplifica aludiendo a la prohibición que se impone a niños y niñas de

ducharse juntos. Desde esta perspectiva, Alicia se plantea la posibilidad de mantener relaciones bisexuales.

David es mucho más escueto en su explicación de por qué hay personas que asumen identidades normativas y otras que no, y simplemente expone “que cada uno tiene sus gustos” (David, 2011b).

Del discurso de Elena se deduce que piensa que las identidades sexuales son innatas y que los roles de género son producto de un proceso de socialización. En este sentido, sobre las chicas heterosexuales que acuden a ella en el instituto para que las asesore, expone que suelen adoptar una posición subordinada frente a sus novios, y sitúa la causa en los discursos relativos al amor y a la sexualidad que les llegan a través de las revistas y series juveniles. Con esta explicación la chica se refiere a un proceso de socialización que modelaría una supuesta realidad prediscursiva, y no a un proceso de construcción performativo, ya que Elena es, de los cuatro, la que entiende las identidades sexuales de un modo más determinista.

Podemos comprobarlo claramente a través de la argumentación que ofrece a su madre cuando esta le reprocha que salga con chicas, en la que compara ser homosexual con tener una discapacidad<sup>1</sup>: “(...) eso viene conmigo (...) te puede salir un niño subnormal y a ti te ha salido una hija bollera” (Elena, 2011b).

Elena justifica esta concepción acerca de la identidad sexual explicando que desde pequeña se ha sentido atraída por otras chicas y nunca por chicos. Al respecto, merece especial mención la anécdota que protagonizó en clase

---

<sup>1</sup> Como si estas no dependieran igualmente del contexto social.

cuando cursaba 3º de Primaria (Elena, 2011b). El hecho de que Elena pensara que por gustarle otras chicas debía convertirse en hombre muestra que, a sus 8 años, ya había interiorizado las normas del “Régimen de verdad del sexo simulacro” (Vázquez, 2009) y necesitaba buscar la “coherencia” entre su sexo, su género y su orientación sexual a través de la adaptación del primer aspecto, para sentirse incluida en una de las dos categorías sexuales que nuestra sociedad considera normativas.

Elena muestra de nuevo su concepción acerca de la identidad sexual cuando alude a su expareja Alba, quien tras finalizar con su relación “le dio por la vena hetero de repente” (Elena, 2013). A esta chica le desconcierta que Alba haya estado con ella durante más de dos años y después haya comenzado a salir con chicos, y explica la situación aludiendo a la juventud de esta; como si Alba hubiera experimentado con una orientación sexual “provisional” antes de descubrir la “verdadera”, la heterosexual.

Por su parte, las amistades de Elena bromea acerca del cambio de opción sexual de Alba vinculándolo a las relaciones sexuales que mantenía con Elena, dando a entender que la chica preferirá las relaciones coitocéntricas, propias del sistema heterosexual (Guasch, 2007).

## **2. Sus percepciones acerca de otros modelos de identidad sexual**

Merece la pena prestar atención a las percepciones que estas chicas y estos chicos, que considero igualitarios y respetuosos con la diversidad sexual, tienen acerca de las situaciones que experimentan las personas que

representan géneros diferentes a los suyos (e incluso de su mismo género) y las que asumen identidades sexuales no normativas, ya que en muchas ocasiones las desigualdades les pasan desapercibidas y su discurso relativo a las citadas temáticas es contradictorio.

### **2.1. Percepciones acerca de los otros géneros**

En el caso de Alicia, la chica era capaz de detectar, aludiendo al grupo de amigos de su novio Andrés, la manera tan agresiva (Askew y Ross, 1988; Miedan, 1995; Barragán y Tomé, 1999; Rambla, Rovira y Tomé, 1999; Lomas, 2004; Hernández, Vidiela, Herráiz y Sancho, 2007) que estos chicos tenían de relacionarse; lo que, desde su punto de vista, había contribuido a generar en Andrés un carácter callado e inmaduro (Alicia 2011b). Igualmente, se hizo consciente del efecto negativo que otras conductas de riesgo típicamente masculinas como el excesivo consumo de drogas, producía en el chico (Alicia, 2013).

Por su parte, Elena identificaba injusticias vinculadas al género, como adelantaba, en las relaciones amorosas de sus compañeras de instituto que acudían a que las asesorara, las cuales consideraba totalmente subordinadas a sus parejas, hasta el punto de pensar que ellas no necesitan llevar preservativos y de asumir embarazos no deseados por complacer los deseos sexuales de sus novios (Esperanza Navarro, Esther Barberá y Abilio Reig, 2003; Esperanza Navarro, Esther Barberá y Abilio Reig, Rosario Ferrer, 2006). También es crítica con las relaciones amorosas de sus amigas, por no

considerarlas igualitarias. E igualmente, lo es con las normas de vestuario que establecen los pubs a las chicas, las cuales considera discriminatorias.

Pero Fernando y David no detectan desigualdades entre chicas y chicos. Quizás porque, al no asumir ellos los estereotipos de género hegemónicos se relacionan con chicas que tampoco asumen los de segundo orden; no obstante, considero preocupante que los adolescentes piensen que ya se ha alcanzado la igualdad entre los géneros.

El primero afirmaba con 15 años que en su pandilla nadie actuaba según marcan los estereotipos de género, que todos eran “neutros” (Fernando, 2011b). Si bien, posteriormente explicaba que los chicos seguían manteniendo actitudes machistas como molestarse porque sus novias salieran con sus amigas, a pesar de que ellos lo hacían, o no contar con ellas para tomar decisiones. Sin embargo, con 17 expone que en nuestra sociedad ya no se reproducen los estereotipos de género, y lo ejemplifica haciendo referencia a los chicos que se depilan (Fernando, 2013); sin darse cuenta de que, en casos como ese, la reproducción de los estereotipos asociados al otro género no conduce a la igualdad.

David tampoco detecta desigualdades entre chicos y chicas, y sólo ante mi insistencia reconoce que la mayoría de sus amigas deben volver más temprano a casa que sus amigos. El chico asegura que los adolescentes no son machistas (y no le llama la atención que el Reggaeton, estilo musical que explota al máximo los estereotipos de género, sea el preferido gran parte de las y los adolescentes de su contexto), y cuando le pongo el ejemplo de los

comentarios que se dirigen a chicas que salen con muchos chicos, los justifica argumentando que son bromas y que se dirigen igualmente a los chicos.

Del mismo modo, no percibe diferencias entre chicos y chicas en lo que se refiere a las conductas violentas; afirma que en su grupo todos reaccionan igual ante una posible pelea, separando a quienes se agreden (David, 2013). Tampoco detecta diferencias en los aspectos académicos y, ni siquiera, en las series manga que tanto le gustan (en general, de marcado carácter sexista). En lo relativo a las labores domésticas, indica que él hace más que su hermana (Ibíd).

Por otra parte, David tampoco percibe que los chicos cercanos a él se sientan forzados a ocultar sus sentimientos, a ser violentos y, en general, a representar los estereotipos de género; y respalda su afirmación relatando cómo, en ocasiones, algunos de sus amigos han llorado por cuestiones amorosas o familiares, por haberse pelado... y entre todos los han ayudado. No obstante, es consciente de que en muchos casos, a los niños se les califica de “mariquitas” cuando lloran (David, 2013).

## **2.2. Percepciones acerca de las identidades sexuales no normativas**

En relación a las identidades sexuales no normativas (concretamente a la derivadas de la homosexualidad, masculina y femenina), las perspectivas que nos ofrecen cada uno de los chicos y las chicas son muy distintas (obviamente, por sus diferentes experiencias vitales en relación al tema). Además, en este sentido, los chicos y las chicas generan una serie de discursos que resultan algo



contradictorios, ya que, aunque todos y todas respetan la diversidad sexual, hay determinados modelos de identidad no normativos que les producen cierto rechazo, o a los que se refieren en tono despectivo o de broma.

Por ejemplo, David, que sólo ha tenido contacto con la homosexualidad a través de algunas amistades, entre ellas Fernando y Elena, a las que considera “muy sueltas” (David, 2011b), piensa que estos no se han encontrado con muchas más dificultades que otros chicos y chicas por mantener relaciones homosexuales; desde el desconocimiento de sus realidades familiares.

Por otra parte, Elena, que lleva años experimentando la homofobia y no entiende cómo en nuestros días hay personas (como el padre de su pareja, Laura) que puedan expresarla de manera tan explícita, muestra también cierto rechazo hacia chicas que, en su opinión, son demasiado jóvenes para ir identificándose públicamente como lesbianas y lo hacen por estar de moda en su localidad (Elena, 2013). Parece que considerara que estas chicas no se toman en serio este tema que tanto sufrimiento le ha generado a ella. Sin embargo, por otra parte, le encanta que de los cuatros miembros que componen el consejo local de la juventud de su pueblo, tres sean homosexuales.

Alicia, en otro sentido, también alude a la homosexualidad femenina. Concretamente, comparte conmigo que no descarta mantener relaciones homosexuales, por experimentar (más o menos en la línea de las jovencitas a las que hacía referencia Elena), confesándome, además, que le costaría definirse públicamente como lesbiana por ser consciente de las complicaciones que ello implica. Y es que esta chica, atendiendo a los comentarios de sus

compañeras de baloncesto acerca de lo incómodo que les resultaría compartir vestuario con una lesbiana, supone que la relación con ellas cambiaría.

También a raíz de su declaración inicial acerca de su intención de “hacerse bisexual” (Alicia, 2013), Alicia contempla la posibilidad de que su novio, Gabi, quisiera mantener relaciones sexuales con ella y con la pareja que eligiera, añadiendo su consideración de que la homosexualidad femenina aún no es aceptada y de que socialmente se ve como algo sucio. Desde mi punto de vista, a lo que la chica se refería realmente, es a que las relaciones sexuales entre mujeres siguen resultando morbosas para los hombres, por continuar percibiendo a estas como objetos sexuales.

No obstante, a pesar de sus críticas hacia la homofobia existente en nuestra sociedad, Alicia Alude en tono jocoso a las chicas de un equipo de fútbol femenino de su pueblo, las cuales son objetivo de las bromas de su equipo de baloncesto por definirse en su mayoría como lesbianas.

Quizás dichas bromas estuvieran relacionadas con la idea que expone Fernando (quien cuenta con amigos que lo han pasado mal por importarles la opinión de los demás acerca de su homosexualidad) sobre que “las chicas suelen apoyar a los chicos homosexuales y los chicos suelen apoyar a las chicas homosexuales” (2011b), la cual ejemplificaba aludiendo, en voz baja y con cierto tono despectivo, a una compañera de su clase “que es así (lesbiana)” (Ibíd) y tiene como amigos a otros compañeros suyos que defienden que la homosexualidad es una enfermedad.

Fernando descubrió que dichos compañeros de clase tenían tal consideración de la homosexualidad mientras dinamizaba un taller sobre homofobia en su

instituto. El chico quedó totalmente asombrado por el hecho de que actualmente siga habiendo jóvenes que entienda que ser gay es “como ser autista” (Fernando, 2011b). Sin embargo, una explicación similar a la de los compañeros de Fernando ofrecía Elena a su madre con intención de que esta la aceptara (comparando su homosexualidad con ser “subnormal”).

Pero, a pesar de su diferente comprensión de la homosexualidad, Fernando y Elena, comparten su rechazo a identificarse con quienes van luciéndola por la calle, como en el Día del Orgullo Gay; lo que me lleva a pensar que este chico y esta chica, quizás por las dificultades añadidas que han experimentado siendo aún tan jóvenes, lo que persiguen es sentirse adaptados y aceptados en el sistema heteronormativo, por lo que sus reivindicaciones se orientarían a conseguir una mejor valoración de las personas categorizadas como homosexuales dentro de este.

En mi opinión, quienes exhiben su identidad no normativa en la celebración en cuestión, lo que suelen pretender no es la adaptación al sistema heteronormativo sino la transgresión de las categorías que lo organizan y que les constriñen. Pienso que, tanto el objetivo que persiguen, como el aire festivo que adoptan, como la sensación de superficialidad que transmite, dificultan la detección del carácter reivindicativo de sus manifestaciones, lo que hace que estas sean rechazadas en muchos casos, como en los de Fernando y Elena.

Por el contrario, Alicia manifiesta que si finalmente se definiera como bisexual participaría en el citado desfile. Lo cual es lógico, ya que esta chica (quizás porque no ha experimentado las dificultades de manifestarse homosexual)

entiende las identidades sexuales de manera *performativa* (como una actuación), y esto le permite adoptar una actitud un tanto *queer*, tendente a la reivindicación mediante la transgresión de lo normativo.

### **3. Las relaciones amorosas**

En el ámbito de las relaciones amorosas, las experiencias de nuestros protagonistas se asemejan algo más; los cuatro han tenido varias parejas, han pasado etapas de tristeza a causa de ellas, han atravesado periodos de promiscuidad... No obstante, es interesante detenerse a analizar la influencia de la heterosexualidad obligatoria (Guasch, 2007; Wittig, 2010) en cada uno de sus casos. Además, en este apartado, atenderé a sus discursos acerca del matrimonio y de diferentes tipos de violencia relacionada con las relaciones amorosas.

#### **3.1. Sus experiencias amorosas**

El caso de Fernando resulta bastante interesante, ya que el chico, en algo más de dos años que han durado nuestros encuentros, ha dado un giro importante a su vida en lo relativo a las relaciones amorosas.

Con 15 años, Fernando se definía como liberal (sin tener claro a qué se estaba refiriendo) y rechazaba el romanticismo; afirmaba que prefería no tener pareja estable y limitarse a ligues “de una noche”, porque era muy pequeño y no quería cerrarse a una persona y dejar de lado a sus amistades. Sin embargo, a

pesar de sus comentarios en ese sentido, en su discurso se percibía cierta contradicción, ya que también hacía alusión a relaciones amorosas previas en las que había sufrido por querer compartir más tiempo con su pareja del momento, por no “tenerlo” en exclusividad... Además, puntualiza que si tuviera más edad sí intentaría encontrar a una persona con quien estabilizarse.

Algo más de un año después, Fernando ha dirigido su orientación sexual exclusivamente hacia el género masculino y cuenta con una pareja relativamente estable, Ismael. En esa época reconocía que él había favorecido (también en esta ocasión) que se vieran con asiduidad, aunque, también se planteaba la viabilidad de dicha relación, ya que él no quería renunciar a salir y estar con sus amistades (que le recriminaban que ya no pasara tiempo con ellos), ni a su sueño de vivir en el extranjero.

Meses más tarde, el cambio del chico es radical y su relación se ha adaptado totalmente al régimen heteronormativo dominante (ha optado por las relaciones homosexuales y monógamas). Con 17 años, Fernando sale casi siempre con Ismael y ya no le molesta hacer de vez en cuando las actividades que a este le gustan; además, defiende su postura argumentando que todas sus amistades se han dispersado al elegir sus caminos. En este momento, incluso sus planes de futuro se han modificado y ahora su objetivo es adaptarlos para poder estar cerca de su pareja.

Alicia, que concede a las relaciones amorosas un lugar central en su vida, desarrolla un proceso, en cierto modo, inverso al de Fernando. La chica, con 15 años, estaba enamoradísima de su novio Andrés, un adolescente sin muchas expectativas y algo inmaduro, al que en ningún momento Alicia se

subordinaba (Andrés, incluso tenía miedo de contarle que iba a dejar los estudios para comenzar otros el curso siguiente) y por el que no dejaba de ver a sus amigas (uno de los pilares fundamentales de la adolescente). Acerca de esta relación comentaba que era extraña porque no se habían “pedido”, concediendo inconscientemente a la frase “¿Quieres ser mi novia?” el valor de un acto de habla *performativo* (Autin, 2008), que tras su pronunciación y aceptación diera lugar a una nueva realidad.

Otro hecho que considero destacable acerca del desarrollo de esta relación se refiere a que Alicia no reconociera ante sus padres que Andrés era su pareja, con el objetivo de que no la controlaran más; en contra de los patrones tradicionales de consolidación de las relaciones sentimentales.

Con el tiempo, el enamoramiento de Alicia fue disminuyendo (ella señala que por la falta de evolución de Andrés) y, aunque rechazó estar con otros chicos mientras mantenían su relación, reconocía que se sentía atraída por algunos y lo consideraba normal. La adolescente llega a afirmar que si a Andrés no le importara, ella quedaría con otros chicos y que, igualmente, aceptaría que lo hiciera él, con la única condición de que la siguiera queriendo a ella más que a las demás; manteniendo una reminiscencia de romanticismo (Barrón, Martínez-Íñigo, De Paul y Yela, 1999; Yela, 2000, 2003. En Ferrer, Bosch y Navarro, 2010). Muestra de esta consideración de Alicia puede ser la actitud que adoptaba la chica ante la exnovia de Andrés, cuando promovía que este “le diera vidilla” (Alicia, 2011b), sintiéndose segura de que él a la que realmente quería era a ella.

A raíz de esta situación, la chica se fue alejando progresivamente de los mitos románticos: de la pareja, de la fidelidad, de la media naranja... (Ibíd), y tras poner fin a su relación amorosa con Andrés y pasar una temporada triste, se dio cuenta de que había aprendido mucho (entre otras cosas, que nuestro modelo de amor es posesivo) y cambió su actitud (Alicia, 2012). A tenor de esto, fue capaz de mantener relaciones esporádicas con tres chicos durante la misma época, quizás, como indica Duque (2006), tendiendo a la reproducción de los modelos tradicionales masculinos; como se hace en el programa “Mujeres, hombres y viceversa”, que la chica señala como promotor de relaciones “más liberales” (Alicia, 2012). Si bien, teniendo en cuenta la personalidad y elevado nivel de reflexión de Alicia, considero que tiene otros criterios para seleccionar a sus parejas.

La chica apuesta por un concepto de amor diverso y global (Herrera, 2011) y, a pesar de las objeciones de alguna de sus amigas, defiende que no necesita tener una pareja estable porque ya cuenta con mucha gente que la quiere (Alicia, 2012).

Estas ideas de Alicia acerca del amor se reflejan en la última de sus relaciones amorosas, la que mantiene con Gabi, al que no considera aún su novio. En ella, en sus propias palabras, todo surge de manera mucho más natural, no se siente comprometida a decirle que lo quiere cuando él se lo dice y está porque le gusta él, no porque le apetezca tener una pareja. No obstante, la chica reconoce ante una de sus amigas que ella mantiene dicha actitud porque piensa que es la más adecuada, pero que si se dejara llevar (entendiendo que por el romanticismo dominante) se casaría y tendría hijos con él de inmediato. A

raíz de esta relación Alicia también ha descubierto el rechazo social a que las mujeres salgan con hombres más jóvenes que ellas.

David, contrariamente a lo que establece el modelo de masculinidad hegemónico, es el que menos experiencias amorosas ha tenido. Explica que, tras sus novias de la infancia, comenzó a salir con chicas a los 13 años. Acerca de su comprensión, algo posesiva, de las relaciones sentimentales, es significativo el comentario que enuncia cuando me explica cómo comenzó a salir con su primera novia. David me cuenta que la conoció cuando ella iniciaba una relación con otro chico, por lo que en ese momento no intentó conquistarla, debido a que él no es de “quitarle la novia a nadie” (David, 2013).

El adolescente comenta que con las chicas que había salido anteriormente no tenía muchas cosas en común y que se agobiaba cuando pasaba mucho tiempo con ellas. No obstante, destaca que mantiene una buena relación con todas sus exnovias.

Con su última pareja, Paula, David tiene bastantes aspectos en común; comparten aficiones y, al igual que él, ella es tímida; además de muy buena gente (David, 2013). Por ese motivo, con ella no se agobia aunque durante el fin de semana pasen mucho tiempo juntos.

Las relaciones de Elena (exceptuando el hecho de que se desarrollan con otras chicas, lo que le ha añadido dificultades) son totalmente heteronormativas; tanto la que mantuvo con Alba, como la que ha establecido posteriormente con Laura.



Respecto a la primera relación, Elena reconocía que se iba a su casa a la hora que Alba debía volver a la suya porque estaba acostumbrada a estar con ella y cuando no era así, a veces se sentía fuera de lugar, lo que justifica posteriormente aludiendo al hecho de que sus amigos se emborrachan mientras ella está sobria.

La relación con Laura también es estable y monógama, aunque en este caso Elena no depende tanto de ella, ya que a la chica no le permiten salir mucho. Apoya la idea de que Elena entiende las relaciones en este sentido, el hecho de que durante su “etapa de zorreo” (Elena, 2013) no accediera a las invitaciones para salir de Laura, por no estar preparada para mantener una relación estable y ser consciente de que era el objetivo de la chica.

### **3.2. Su opiniones sobre el matrimonio**

Tanto Alicia, como Fernando y Elena, han hecho referencia al matrimonio; lo que he querido destacar, debido a que autoras como Jónasdóttir (1993) o Coontz (2006) lo sitúan en la base del patriarcado moderno. Las opiniones de los adolescentes acerca del matrimonio se han orientado en el mismo sentido que entienden las relaciones amorosas o el día del orgullo gay.

Fernando opina concretamente acerca del matrimonio homosexual, y expone su consideración de que en todos los países debería permitirse para que las parejas del mismo sexo estuvieran en situación de igualdad con las heterosexuales. Si bien, añade que cree que las parejas cada vez recurrirán en

menor medida al matrimonio, debido a que ya no es necesario para convivir con la persona que se quiera.

Elena no expone directamente su opinión acerca del matrimonio, pero podemos deducir fácilmente que no se cuestiona el papel que este tiene en el mantenimiento del sistema, debido a que en su asociación, el día de los enamorados<sup>2</sup>, plantearon como actividad casar a parejas de modo similar a como se hace en Las Vegas<sup>3</sup>.

Alicia, en su línea y en correspondencia con las aportaciones de Jónasdóttir (1993) vincula el matrimonio con el capitalismo: “Es lo que te vende la sociedad que tienes que hacer para... bueno, para que tengas hijos, para que tengas una casa, una hipoteca y sigas consumiendo toda tu vida” (Alicia, 2012).

### **3.3. Sus experiencias de violencia vinculadas a las relaciones amorosas**

Nuestros cuatro protagonistas relatan experiencias de distinto carácter, propias o cercanas, de situaciones de violencia vinculadas a la concepción romántica de las relaciones amorosas (Coral Caro, 2007, 2008; Martínez Benlloch y otros, 2008), sobre las que merece la pena reflexionar.

En el caso de Fernando, el chico plantea una experiencia de violencia vinculada a una relación amorosa homosexual; concretamente, explica que ha

---

<sup>2</sup> Fecha por excelencia en la que las grandes multinacionales promueven en consumismo propio de nuestro sistema neoliberal en base al amor.

<sup>3</sup> Otro importante símbolo del neoliberalismo.

experimentado el acoso de la expareja de su actual novio, Ismael. En este sentido, creo necesario llamar la atención sobre el hecho de que, si hubiera sido necesario, esta situación no hubiera sido atendida según establece la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, por tener lugar entre personas del mismo sexo.

Alicia alude, en tono jocoso y sin concederle importancia, a unos hábitos de violencia vinculados a la comprensión romántica de las relaciones amorosas frecuentes en su pueblo; estos, en muchos casos, son realizados por chicas y consisten concretamente en agredir a las nuevas parejas de sus exnovios. Igualmente, hace referencia a la amenaza de su novio Andrés de partirle la cabeza al chico con el que ella le sea infiel. En relación a este último tema, Alicia argumenta que, de suceder al contrario, ella no culparía a la otra chica sino a su pareja; aunque señala como excepción: “Bueno, la culpa no es de la tía a no ser que mi novio esté ciego de “morao” o lo que sea y la tía... que mi novio no controle...” (Alicia, 2011b). Como si la enajenación de su pareja trasladara la responsabilidad a la otra persona.

David concibe como violenta la relación que mantenía su hermana con un chico muy celoso y, al hilo explica que él también es algo celoso, puntualizando: “Yo soy un poco celoso, pero no soy tan posesivo ni nada de eso... y si algún día una novia mía me tiene que decir: te dejo, pues me deja” (David, 2013). El chico explica que en las ocasiones en las que se ha sentido celoso su reacción no se ha orientado a la violencia sino a la tristeza.

Elena, en la misma línea que David, alude a su separación de su novia Alba, puntualizando que ella no la fastidió tras su separación ni se le ocurrió enviarle

un mensaje al chico con el que le había sido infiel, a pesar del daño que la chica le hizo. De este modo deja entrever que esta es una práctica habitual entre las y los jóvenes.

#### **4. Sus experiencias en el ámbito académico**

Debido al carácter educativo de este trabajo, tiene sentido detenernos en este apartado en vincular una de las principales temáticas del mismo, las relaciones amorosas, con el desarrollo académico de nuestros adolescentes. Igualmente señalaremos algunas situaciones que tienen lugar en el ámbito escolar en las que, concretamente, Alicia y Elena detectan desigualdades.

##### **4.1. La influencia del amor en el desarrollo de sus estudios**

Tanto las chicas como los chicos protagonistas de nuestros casos, independientemente de cómo se desarrolla su vida académica en la actualidad, pretenden cursar estudios universitarios y realizarlos fuera de sus poblaciones de origen, y en ningún momento han manifestado intención alguna de renunciar a sus objetivos por amor. No obstante, en algunos casos sus relaciones han contribuido a que disminuyera el tiempo que han dedicado al estudio y en otros, han dado lugar a reflexiones acerca de cómo mantenerlas cuando se trasladen a estudiar a otras ciudades.

En cuanto a Fernando, tras desarrollar con éxito sus estudios primarios en un colegio público que le encantaba por la buena relación existente entre el

alumnado y el profesorado, cuando accede al instituto comienza a disminuir su rendimiento y a odiar las asignaturas de ciencias. Con 15 años comentaba que cuando le gusta mucho alguien siempre quiere estar con esa persona y eso le desconcentra de los estudios.

En la actualidad repite 1º de Bachillerato y el chico reconoce que se encuentra en esa situación porque no se presentó a los exámenes de septiembre por estar disfrutando el verano, en un primer momento con sus amigas y amigos, pero desde agosto, con su novio Ismael. Fernando confiesa que en este momento preferiría haberse esforzado y encontrarse en su último curso de instituto.

Respecto a sus estudios universitarios, el chico ha cambiado de opinión durante los últimos años, pero siempre ha tenido claro que se iría fuera de su pueblo para realizarlos y que los compaginaría con el baile. A sus 17 años, su objetivo es estudiar en Sevilla, donde podrá acceder al conservatorio y convivir con Ismael.

Podría decirse que Alicia encarna el modelo femenino de estudiante con éxito: comprometida con la educación, que valora formar parte de un grupo de iguales y que mantiene buenas relaciones con el profesorado (Becky Francis, Christine Skelton y Barbara Read, 2009; Read, Francis y Skelton, 2011; Skelton, 2011).

Esta chica siempre ha compaginado sin problema sus estudios con sus relaciones amorosas, en parte, porque sus padres sólo le permiten salir entre semana para ir a entrenar, y porque siempre le han inculcado que debe atender sus responsabilidades antes de dedicarse a otras actividades.

En su último curso de instituto sus estudios, junto a las relaciones amorosas, han pasado a ocupar un lugar central en su vida, ya que en este momento su principal objetivo es poder irse a estudiar a la universidad fuera de Andalucía, cree que fisioterapia, para no desvincularse del mundo del deporte.

Alicia se encuentra algo agobiada con esta situación por varios motivos: porque sus padres, por considerarla inteligente, la presionen para que saque mejores notas, a lo que ella responde que no necesita “ser la mejor” (Alicia, 2012); porque deberá tomar una importante decisión que afectará a su futuro; porque abandonará su equipo de baloncesto; y porque tiene tantas inquietudes que le cuesta concentrarse en estudiar. Entre tantas cuestiones, la chica también se plantea cómo se sentirá si en la época en la que tenga que irse sigue con Gabi y está enamorada de él; pensaría en dejar la relación si él no la apoyara en su decisión, pero le satisface saber que sí la apoya y que le diga que irá a visitarla a donde vaya.

A David sus relaciones amorosas no le han influido en el desarrollo de sus estudios. El chico, que repite 4º de ESO, también considera que cuando era más pequeño era mejor estudiante, porque se le da bien memorizar; pero a medida que debe dedicar más tiempo a las tareas escolares sus resultados académicos han ido empeorando, lo que él ha asumido con indiferencia. Aunque en su casa no le permitieran salir entre semana y le impusieran un tiempo para realizar sus actividades escolares, no lo dedicaba a estudiar, sino a hacer otras cosas que le gustan.

Actualmente David tiene algo más claras sus expectativas de futuro personales, le gustaría estudiar una carrera de Humanidades, concretamente

alguna relacionada con el inglés, que se le da bastante bien, y organizar su vida de manera que pueda trasladarse frecuentemente de un lugar a otro. Esto le ha hecho consciente de que si sigue así estará alargando el camino para conseguir su objetivo. El chico sabe que Paula, su pareja, que nunca ha repetido, también quiere realizar estudios universitarios, pero no, si querrá llevar el mismo estilo de vida que él.

En la misma línea que David, los malos resultados académicos obtenidos por Elena en el instituto durante los últimos años se deben a que la chica se esfuerza por lo que le interesa (Elena, 2011b). Sin embargo, aunque ella no lo confirma, en la época en la que salía con Alba, su madre le recriminaba que suspendiera para no tener que irse a la universidad a Sevilla y quedarse en su pueblo con su pareja.

Actualmente, Elena, con una larga trayectoria en el mundo asociativo, y tras finalizar sus estudios de Bachillerato sin obtener suficiente nota en Selectividad para acceder a la carrera de Trabajo Social, tiene previsto estudiar el próximo curso un Ciclo Superior de Integración Social en Málaga, con la expectativa de acceder posteriormente a la universidad. En su caso, es su pareja, Laura, la que está preocupada por que se alejen.

#### **4.2. Las injusticias que detectan en el contexto escolar**

Son las chicas, Alicia y Elena, las que muestran una visión crítica en este sentido y hacen referencias a situaciones que se dan en sus centros educativos o en los centros a los que asisten algunas de sus amistades.

Las críticas de Alicia, ferviente defensora de la escuela pública, comienzan cuando alude a los institutos privados en los que estudian sus amigas, los cuáles no le gustan porque considera que en ellos no se permite desenvolverse con libertad y se trata de terminar con la diversidad, por ejemplo, a través de los uniformes escolares (Leck, 2005).

Por otra parte, a la chica le desagrada la competitividad y la falta de compañerismo que se genera a veces entre el alumnado, concretamente, del instituto, también público, en el que ha realizado el Bachillerato. Alicia considera que cada persona debería preocuparse de superarse a sí misma y no a los demás.

En otra línea, se plantea hasta qué punto habría que controlar la ideología que transmite el profesorado en sus discursos, aludiendo a un profesor del Opus Dei de su centro, que mostraba al alumnado cierta simpatía por la labor de la Inquisición.

En cuanto a Elena, una de sus funciones como mediadora juvenil en el instituto consistía en acompañar al alumnado del aula de Educación Especial, la chica se quejaba de que en otros institutos no se dé al alumnado la posibilidad de colaborar.

Otra de sus críticas también se dirigía al tratamiento de la discapacidad en la escuela, concretamente, a los problemas de accesibilidad. La chica, al comprobar la limitación que suponía para algunas personas la ausencia de rampa en la entrada del centro, decidió dedicar su trabajo de la asignatura Proyecto Integrado a elaborar el proyecto de construcción de la misma, con intención de ofrecerlo posteriormente a la Junta de Andalucía.



## **5. Lo que les ha aportado Forma Joven**

Para nuestros chicos y nuestras chicas, al igual que para la mayoría de las y los adolescentes que ha pasado por el programa Forma Joven, este ha constituido una experiencia inolvidable, en la que se han divertido, han hecho amigos, han aprendido y, sobre todo, en la que se les ha concedido la oportunidad de expresarse sin censura. Si bien, cada uno de nuestros protagonistas destaca algunos aspectos del programa.

En primer lugar, Fernando, afirma que este programa le ha aportado mucho, destacando que en él ha aprendido que la sexualidad lo abarca “prácticamente todo” (Fernando, 2011b). Con su comentario el chico se refiere a que en el programa se plantea un modelo de sexualidad integral, entendido como un concepto biopsicosocial, con el objetivo de que los chicos y las chicas superen la visión coitocéntrica y androcéntrica de la misma.

Por otra parte, Fernando también señala que, a pesar de que los dos principales agentes educativos, escuela y familia, le habían proporcionado información sobre sexualidad, sólo en las sesiones formativas de Forma Joven ha podido compartir sus experiencia, opiniones, dudas, etc. Y que esta posibilidad sólo la había tenido con sus amistades.

Respecto a la influencia de lo aprendido en Forma Joven en sus relaciones amorosas y sexuales, Fernando al principio no lo tiene claro (Fernando, 2011a), ya que dichas relaciones seguían siendo similares, debido a que él ya entendía la sexualidad desde la perspectiva diversa y respetuosa transmitida en el

programa. Sin embargo con el tiempo se da cuenta de que lo aprendido le ha ayudado mucho, fundamentalmente, porque en la actualidad es más consciente de qué tipo de experiencias está viviendo (Fernando, 2013).

A Alicia, Forma Joven le “abrió las puertas” para pasar de una concepción romántica de las relaciones amorosas a otra mucho más diversa y global, no tan centrada en la pareja y en el matrimonio como las que establece nuestro sistema heteronormativo.

David, aunque reconoce que pudo ampliar sus conocimientos acerca de la sexualidad y de las orientaciones sexuales a través de Forma Joven, explica que el programa no ha contribuido en gran medida a cambiar sus ideas sobre estas temáticas y sus relaciones, ya que él siempre ha sido respetuoso con la diversidad sexual y con las personas en general; aprendizajes que atribuye a su familia, especialmente a su madre y a su hermana, por compartir más tiempo con ellas.

En cuanto a Elena, la chica considera que asistió a Forma Joven con bastante formación acerca de sexualidad, pero reconoce que en las sesiones del programa pudo resolver algunas dudas sobre las que previamente había sentido vergüenza preguntar. En su línea heteronormativa, cuando me intereso por los aprendizajes adquiridos, alude a algunos métodos anticonceptivos.

## **6. A modo de síntesis**

En definitiva, si hay algún aspecto que considero especialmente destacable de los casos analizados, es la diversidad que reflejan y la ausencia de identificación de los y las protagonistas con los modelos hegemónicos de masculinidad y de feminidad. En mi opinión, este hecho les concede un valor añadido, ya que la difusión de modelos alternativos puede contribuir a la construcción de identidades no basadas en los tradicionales estereotipos de género y, con suerte, más igualitarias.

No obstante, hay algunos otros aspectos surgidos del análisis de los casos sobre los que creo conveniente llamar la atención.

El primero se refiere a la importancia que estos chicos y estas chicas conceden a la influencia de sus padres y sus madres en su construcción como sujetos. Resulta, cuanto menos, curioso que sólo Fernando haya señalado a sus amistades como personas influyentes en la construcción de su identidad y que ninguno haya hecho referencia a la escuela. Desde mi punto de vista este hecho refleja la necesidad de formar a las familias en este sentido e implicarlas en la educación de sus hijas e hijos.

Continuando con sus creencias acerca del desarrollo de las identidades sexuales, son destacables las dudas y contradicciones de Fernando y la postura esencialista de Elena. Resulta llamativo que sean el chico y la chica que se posicionan de manera no normativa quienes más se alejan de las explicaciones constructivistas. En mi opinión, entender las identidades como construcciones sociales (de modo similar a como lo hace Alicia) podría facilitar sus vidas, especialmente la de Elena.

Respecto a las desigualdades vinculadas al género que tienen lugar en sus contextos cercanos, parece que las chicas son más sensibles a ellas. Alicia es capaz de detectar el efecto negativo que tienen las conductas agresivas propias de la masculinidad hegemónica en los chicos (no en las chicas) y Elena, mucho más crítica en este sentido, es capaz de identificarlas en las relaciones amorosas que mantienen sus compañeras de instituto y sus propias amigas, aunque también en la sociedad en general. Para los chicos las desigualdades de género pasan casi desapercibidas. Considero que el hecho de que estos adolescentes, respetuosos e igualitarios, no sean conscientes de gran parte de las desigualdades asociadas al género indica que es necesario llamar la atención sobre ellas y desnaturalizarlas para prevenir su reproducción.

Por otra parte, nuestros chicos y nuestras chicas muestran respeto hacia la diversidad sexual y, excepto David, son conscientes de que las personas cuya orientación no es heterosexual experimentan más dificultades que el resto. No obstante, esto no implica que eviten las bromas o el tono despectivo al referirse a determinados modelos de homosexualidad, quizás no por casualidad, siempre femeninos. Además, Fernando y Elena rechazan abiertamente la representación de la homosexualidad que se exhibe en el “Día del orgullo gay”, probablemente porque las actitudes que en él se muestran se apartan de los modelos heteronormativos. Por el contrario, Alicia, que tiende a alejarse de dichos modelos, está a favor de esta celebración.

Acerca de las relaciones amorosas que establecen, parece que estas no se caracterizan por ser desiguales. Desde mi punto de vista, lo más destacable de ellas es su cercanía o su separación, según el caso, de los patrones heteronormativos.

Alicia, que asume el carácter construido de las normas sociales, a pesar conceder a las relaciones amorosas un papel central en su vida, no ocupa en ellas una posición subordinada y es, de los cuatro, la que progresivamente más se va apartando de la heteronormatividad, tendiendo a una concepción del amor más diversa y global. Por el contrario, Fernando, inicialmente defensor de la promiscuidad, ha incorporado de lleno los patrones heteronormativos a su relación amorosa actual y en este momento quiere organizar su vida de manera que pueda compartir el mayor tiempo posible con su pareja. Elena, del mismo modo que no se cuestiona haber nacido lesbiana, tampoco lo hace con los patrones heteronormativos; en este sentido, es la que más fielmente ha desarrollado estos modelos de relación desde el inicio de nuestros contactos. De los comentarios de David, el más joven y con menos experiencia en este sentido, se deduce que tampoco se cuestiona los modelos de relación tradicionales, no obstante, no parece que reproduzca en sus relaciones los estereotipos masculinos.

Obviamente, la asunción de la heteronormatividad está directamente relacionada con la aceptación del matrimonio; en este sentido, Alicia lo rechaza por considerarlo la base del capitalismo, Fernando lo acepta, puntualizando que cada vez es menos necesario, y Elena ni siquiera lo cuestiona.

Otro aspecto relativo a las relaciones amorosas, el cual considero de máxima gravedad, se refiere a que los cuatro adolescentes hayan sido testigos de experiencias violentas asociadas a ellas. Me parece preocupante que una chica tan reflexiva como Alicia exponga con naturalidad que es habitual que las chicas y los chicos agredan a las nuevas parejas de sus exnovios o exnovias. Por

otra parte, también lo es el acoso al que ha sometido a Fernando el exnovio de su pareja, el cual legalmente no se consideraría violencia de género. Desde otro punto de vista, son llamativos los comentarios de David y Elena, puntualizando que en ningún momento se les ha ocurrido perjudicar a sus exparejas; lo que da a entender que sus actitudes son excepcionales entre la juventud.

En cuanto a la influencia del amor en el desarrollo académico de nuestras y nuestros protagonistas, es en el caso de Fernando en el que más se percibe. El chico reconoce que cuando se enamora de alguien le apetece pasar el máximo tiempo posible con esa persona, lo que le perjudica en sus estudios; este es el motivo por el que en la última etapa de este trabajo se encontraba repitiendo curso y también, la razón por la que en la actualidad se plantea realizar sus estudios universitarios en la ciudad en la que trabajará su pareja.

Alicia y Elena también se han planteado las consecuencias que tendría en sus relaciones amorosas el hecho de trasladarse a estudiar a otras ciudades. No obstante, esta preocupación no las aparta de sus objetivos. Por su parte, David aún no se cuestiona estos temas, y sus malos resultados académicos no están vinculados a sus relaciones amorosas sino a su pereza.

En otra línea, de nuevo, las dos chicas son las que se muestran más críticas con las desigualdades que se generan en los contextos escolares, en los que detectan: uniformización de la diversidad, competitividad, transmisión de ideologías no igualitarias o exclusión de las personas con discapacidad.

Respecto a lo que Forma Joven ha aportado a estas y estos adolescentes, además de amistad, diversión y un espacio en el que expresarse sin censura,

ha sido educación sexual y para la igualdad. Pero resulta curioso cómo cada chico y cada chica ha interiorizado aprendizajes distintos a partir de la misma formación.

A Fernando, Forma Joven le ha enseñado que la sexualidad no se limita a los genitales, que esta es un aspecto integral. A Alicia la ha acercado a una perspectiva global del amor, desde la que se entiende que es más sano orientarlo hacia todas las personas que nos rodean que centrarlo exclusivamente en una. Desde el punto de vista de David, Forma Joven ha incidido en el respeto a la diversidad sexual, y debido a que él ya se consideraba respetuoso en ese sentido, piensa que no le ha enseñado contenidos nuevos. A Elena, que asume en gran medida los patrones heteronormativos, le ha proporcionado información de interés acerca de métodos anticonceptivos que desconocía.





***Conclusiones y Reflexiones a propósito de la  
Educación Sexual***



## ***Conclusiones y Reflexiones a propósito de la Educación Sexual***

Este último capítulo surge de la interpretación de los datos que me han proporcionado los cuatro casos presentados, pero también del análisis de la información obtenida a partir de las observaciones y las conversaciones desarrolladas durante las sesiones de formación de Forma Joven, que me han ofrecido una perspectiva algo más amplia de la temática que nos ocupa. No quería finalizar este trabajo sin plantear algunas de las reflexiones que me han ido surgiendo a medida que he ido desarrollando mi tesis doctoral, acerca de las situaciones que me parecen más preocupantes y de en qué sentido debería dirigirse la educación para contribuir a la erradicación de las desigualdades vinculadas al género y a la sexualidad.

Todas estas reflexiones que expondré de manera breve, las he organizado en seis ámbitos temáticos; los cinco primeros se refieren a las percepciones, creencias e interpretaciones de las y los adolescentes sujetos de estudio acerca de las desigualdades entre los géneros, las relaciones amorosas, las relaciones sexuales y las desigualdades vinculadas a la orientación sexual; y el último, a mi

perspectiva de cómo debería plantearse la educación para que llegue ser verdaderamente inclusiva con todas las identidades sexuales.

Como se muestra en el capítulo anterior, nuestras y nuestros protagonistas (todas y todos con actitudes igualitarias), reconocen que en nuestra sociedad se espera que chicos y chicas actúen de manera distinta, sin embargo (exceptuando a Elena) no identifican ese posicionamiento diferente con **desigualdades entre los géneros**. Desde mi punto de vista, esta inconsciencia de las desigualdades e injusticias vinculadas al género está generalizada en nuestra sociedad y es fomentada por los discursos dominantes, que transmiten una concepción naturalizada, binaria y complementaria de los mismos, y constituye el principal motivo de que las citadas injusticias se perpetúen.

Centrando la atención en el resto de adolescentes que han pasado por Forma Joven en los últimos años; entre ellos y ellas el discurso dominante también es el de la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres (los cuales consideran diferentes por naturaleza); pero en este caso se detectan notables diferencias entre las perspectivas de quienes proceden de zonas más rurales y quienes lo hacen de contextos más urbanos. En general, en los grupos provenientes de las zonas rurales, chicos y chicas se siguen viendo más “forzados” a reproducir los tradicionales estereotipos de género, lo que las lleva ellas a reivindicar la misma libertad y los mismos privilegios que sus hermanos en el ámbito doméstico; mientras que en los grupos de zonas más urbanas, al haber mayor equidad en los citados aspectos, el resto de desigualdades les pasan desapercibidas. Al parecer, el mensaje que está llegando a estos y estas

adolescentes, especialmente a las chicas, les lleva a creer que, una vez que cuentan con autorización para llegar tarde a casa y que se han liberado de la responsabilidad de las labores domésticas, la igualdad ya es un hecho.

Respecto a las **relaciones amorosas**, parece que las que mantienen los y las protagonistas de los cuatro casos no son especialmente desiguales; no obstante, en sus contextos cercanos sí se establecen algunas no igualitarias, que dan lugar a situaciones de violencia que, por ejemplo, en el caso de Alicia, se han normalizado y pasan desapercibidas.

Las relaciones a las que, en general, aluden los chicos y las chicas de Forma Joven, se asemejan más a las citadas relaciones violentas, debido a que estos y estas adolescentes en su mayoría asumen los mitos románticos, que se sustentan en el discurso de la renuncia y del sufrimiento por amor, de la posesión y de la dependencia de la persona amada, de la complementariedad de la pareja, etc.

Acerca de la perspectiva de las chicas en este sentido, merece la pena señalar varios aspectos: aunque a nivel teórico afirman rechazar las actitudes románticas y preferir la independencia, en sus prácticas cotidianas a esto no siempre se cumple. Algunas reconocen abiertamente enfrentarse a quienes miran a sus novios, argumentando que si a ellas “no las pueden mirar”, ellas tampoco permiten que los miren a ellos. En la misma línea, es generalizada la atracción de estas por los “chicos malos” (el modelo masculino hegemónico) que les ponen las cosas difíciles. Además, comentan que les gusta que sean ellos los que las inviten, lo que las sitúa en una situación de dependencia. Por

otra parte, por supuesto, les encanta la saga Crepúsculo y otras películas y series juveniles basadas en los mitos románticos, en cuyo argumento no perciben ningún tipo de violencia.

En cuanto a ellos, el descubrimiento más destacable se refiere a que les incomodan las situaciones en las que se sienten obligados a defender a sus novias mediante conductas violentas.

En los casos no he profundizado en el conocimiento de las **relaciones sexuales**, sin embargo, este aspecto si se ha trabajado con detenimiento en Forma Joven, y de las aportaciones de las chicas y los chicos participantes se puede interpretar que, en la mayoría de los casos identifican la sexualidad con el coito y que para ellas y ellos las prácticas que no implican penetración carecen de excesiva importancia. Además, he comprobado que estos y estas adolescentes asumen, sin llegar a comprender, muchos de los mitos acerca de este aspecto; por ejemplo: que un pene grande es signo de potencia sexual, que el orgasmo femenino se alcanza exclusivamente mediante la penetración, que no es posible quedarse embarazada durante la menstruación o en la primera relación con penetración, etc. Lo que les genera gran cantidad de inseguridades y hace que aumente el riesgo de embarazos no deseados.

Y aunque estos limitados conocimientos acerca de la sexualidad perjudican a ambos géneros, como en la mayoría de los casos, afecta fundamentalmente a las chicas, quienes siguen concediendo una gran importancia al concepto religioso de virginidad y temiendo que si toman la iniciativa en estos temas las consideren unas “guarras” (como ellas mismas hacen con otras chicas).

Además, es destacable (a pesar de la importancia que conceden a los genitales, como determinantes del género y como centro de la sexualidad) su gran desconocimiento de los mismos, especialmente de los femeninos; que hace que gran parte de estas chicas no sean capaces de indicar dónde está su clítoris. Supongo que esta desinformación está asociada al mencionado androcentrismo y a la tradicional censura del placer sexual femenino, del mismo modo que podría estarlo el hecho de que, en las dinámicas en las que se les propone que soliciten a un compañero o compañera que les hagan cosas que les hacen sentirse bien, las chicas habitualmente no sepan qué pedir.

En relación a las **desigualdades vinculadas a la orientación sexual**, en el capítulo anterior reflejaba cómo Fernando y, especialmente, Elena aún en nuestros días continúan experimentando la homofobia y, en todo caso, se siguen encontrando con más dificultades que las personas que mantienen relaciones heterosexuales. Además, mostraba cómo estos chicos y chicas (con perspectivas diversas acerca de las identidades no normativas pero, en general, respetuosos con la diversidad sexual), ante determinados modelos de homosexualidad reaccionan con burlas y con cierto rechazo.

Y es que el discurso dominante en nuestra sociedad es el de la heterosexualidad como tendencia natural, y este es el que asumen en general los chicos y las chicas que han participado en Forma Joven; aunque en la mayoría de los casos (no en todos) aceptan y apoyan a las personas cuya orientación o cuya identidad sexual no se corresponde con lo que en nuestra sociedad se considera normal.

En mi opinión, las citadas percepciones, creencias y opiniones acerca del género y de la sexualidad se deben a que los chicos y chicas que han constituido nuestros sujetos de estudio apenas habían recibido, previamente a Forma Joven, **educación sentimental y sexual** que contrarrestara la influencia de los discursos dominantes sobre estos temas. La mayoría de estas y estos adolescentes coincide en reconocer que sus familiares prefieren eludir las conversaciones acerca de las relaciones sentimentales y, especialmente, sexuales, y en que la formación que se les ha proporcionado desde la escuela en este sentido se ha limitado a la explicación de los órganos sexuales y reproductores femeninos y masculinos, y a la enumeración de los diferentes métodos anticonceptivos (además, según expresaban algunas chicas, fomentando la tradicional actitud activa masculina y pasiva femenina, al repartir preservativos sólo a los chicos). Esto muestra que, en general, se sigue difundiendo el modelo de sexualidad androcéntrico y heteronormativo, centrado en la genitalidad y en el coito, y asociado casi exclusivamente a la reproducción.

Probablemente es esta la razón por la que las principales expectativa que estas chicas y chicos tienen en relación a la formación que se les ofrece en Forma Joven se refieran a aprender acerca de: las infecciones de transmisión sexual, la prevención de embarazos, la colocación del preservativo, la primera relación sexual con penetración (la mayoría de ellas y ellos identifican sexualidad con penetración), conocer su cuerpo y las relaciones sexuales (con el objetivo de satisfacer a sus parejas).



A tenor del panorama reflejado considero que desde al ámbito educativo debemos actuar al respecto si queremos llevar a cabo **una verdadera educación inclusiva**.

Desde mi punto de vista es necesario mostrar a las y los adolescentes que ser chicas o ser chicos no es algo natural, que ambos géneros no tenemos que ser complementarios y que el hecho de que la sociedad, atendiendo a nuestros genitales, nos reclame ser de un modo o de otro ya es injusto e implica desigualdad (que esta no se limita al reparto de las labores domésticas y la libertad para salir).

También habría que hacerles conscientes de que muchas de las citadas desigualdades tienen lugar en el ámbito de la pareja y son fruto del tipo de relaciones amorosas que establecemos; en la mayoría de los casos, sustentadas en los mitos románticos, que nos llevan a la dependencia, a la posesividad y finalmente a la violencia. Creo que deberíamos educarles en una perspectiva de amor global, no centrado en una única persona, basado en el respeto y en la libertad, que no nos limita ni nos hace sufrir, sino que nos ayuda a crecer.

Igualmente, tendríamos que transmitirles una visión integral de la sexualidad, no androcéntrica y no coitocéntrica, que les lleve a entender las relaciones como una manera de compartir experiencias agradables, que nos hacen sentirnos bien mutuamente, y no como una prueba en la que “hay que estar a la altura” y en la que las chicas se arriesguen a experimentar embarazos no deseados.

Creo que es imprescindible hacerles saber que la heterosexualidad es una de las opciones posibles, la que nuestra sociedad ha definido como “normal” por ser la que contribuye a la reproducción del sistema, pero que este modelo tampoco es natural.

En general, pienso que habría que difundir la perspectiva *performativa* acerca de la construcción de las identidades sexuales, que entiende estas como productos de los discursos que se difunden desde el poder, siempre inacabadas y en las que tenemos la posibilidad de actuar; ya que saber que no estamos determinados naturalmente y que no tenemos la obligación de actuar como la sociedad nos impone nos hace mucho más libres.

Para que esta educación realmente llegue a calar en nuestro alumnado, pienso que es fundamental implicar a las familias (debido a la gran influencia que tienen sobre ellas y ellos) y escucharles sin censura (quizás el aspecto que más les ha sorprendido de Forma Joven).

En mi opinión, una verdadera educación inclusiva implica no tratar a nuestro alumnado como chicos y como chicas, sino como personas diversas; implica no presuponer que todos y todas son heterosexuales y que persiguen los objetivos heteronormativos, sino que cada una y cada uno desarrollará su vida en el sentido que desee; y, por supuesto, implica entender dicha diversidad sexual y de género como una fuente de riqueza.

## ***Bibliografía***



## ***Bibliografía***

Abajo, J. E. y Carrasco, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En Vázquez, R. y Angulo, F. (Ed.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Málaga: Aljibe.

Altable Vicario, Ch. (1991). *Penélope o las trampas del amor*. Madrid: Mare Nostrum.

Altable Vicario, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Madrid: Miño y Dávila

Altable Vicario, C. (2010). *Los senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Barcelona, Granada: Editorial Octaedro.

Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia*, Castellón: Universitat Jaume I, pp. 41 – 58.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Bases metodológicas para la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Labor.

Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.

Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 2008.

Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Madrid. Alianza editorial.

Baker Miller, J. (1992). *Hacia una nueva psicología de la mujer*. Barcelona: Paidós.

Barragán, F. (Dir.) (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas*. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.

Barragán, F. y Tomé, A. (1999). El Proyecto Arienne . Ampliar los horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 44 – 47.

Barrón, A.; Martínez-Iñigo, D.; De Paul, P. y Yela, C.(1999): Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), pp. 64-73.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 155 - 62.

Benjamin, J. (1996). *Los lazos del amor*. Buenos Aires: Paidós.

Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M. Á. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119 – 147). Barcelona: Grao.

Blanco, N. (Ed.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 11 – 22.

Blanco, N. (2011). Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanzas postobligatorias. Proyecto de Investigación financiado por el Centro de Estudios Andaluces en su convocatoria de 2011 (Documento inédito).

Bolin, A. (2003). La transexualidad del género. Contexto cultural y prácticas de género. En Nieto, J. A. (2003). *Antropología de la sexualidad* (231 – 259). Madrid: Talasa.

Bonino, L. (1998). Los varones frente al cambio de las mujeres. *Revista de dones i intertextualitat*, 4.

Bonino, L. (1996). Micromachismos: La violencia invisible en la pareja. En *Jornadas sobre violencia de género* (pp. 25 – 45), D.G. Valenciana de la Mujer. Consultado: 05/05/2011. En:  
<http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00068.pdf>

Bosch, E. y otras. *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*, Instituto de la Mujer. Consultado: 26/09/2010. En:  
[http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas\\_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ\\_IFrame](http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_IFrame)

Bouchard, P. y otros (1997). *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*. Montreal (Québec): les Éditions du remue-ménage.

Bouchard, P. y St-Amant, J. C. (1996). *Garçons et files. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montreal (Québec): Les éditions du remue-ménage.

Bouchard, P. y otros (2003): *La réussite scolaire comparée selon le sexe: Catalyseur des discours masculinistes*, Canadá: Status of women Candá.

Burin, M. (2003). El deseo de poder en la construcción de la subjetividad femenina. El "techo de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. En Hernando, A. (Coord.) (2003). *¿Desean las mujeres el poder? Cinco reflexiones en torno a un deseo conflictivo* (pp. 34-70). Madrid: Minerva Ediciones

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Caparros, M. (2012). Muchos de Juchitan. En Jaramillo, Darós (2012). *Antología de crónica latinoamericana actual* (pp. 65-76). Madrid: Alfaguara.

Caro Blanco, C. (2007). La concepción romántica del amor: trasfondo de la violencia de género. En Bosch, E.; Ferrer, V. y Navarro, C. (Coord.) (2007). *De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (pp. 63 – 74). Universidad de las Islas Baleares.

Caro Blanco, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de estudios de juventud*, (83), pp. 213 – 229.

Ceballos Muñoz, A. (2004). Teoría rara. En Ceballos Muñoz, A. (2004). *“Representación” de la identidad gay en la obra de Terrence McNally* (pp. 11 – 60). Valencia: Universidad de Valencia.

Ceballos Muñoz, A. (2007). Teoría rarita. En Vidarte, F. J.; Saez, J. y Córdoba, D. (Eds.) (2007). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 165 – 177). Barcelona: Egales.

Christians, C. G. (2003). Ethics and politics in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The landscape of qualitative research* (pp. 208 – 243). Thousand Oaks: SAGE.

Cobo, R. (1998). Género. En Amorós, C. (Dir.) (1998). *Diez palabras clave sobre mujer* (pp. 55 – 83). Estella: Editorial Verbo Divino.

Connell, Robert W. (1995). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y Olavarria, J. (Eds.) (1995). *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres.

Coontz, S. (2006). *Historia del matrimonio. Cómo el amor conquistó el matrimonio*. Barcelona: Gedisa.

Córdoba, David (2003). Identidad sexual y performatividad. *Athenea Digital*, 4, pp. 87 - 96. Consultado: 10/12/ 2008. En: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>



Córdoba, D. (2007). Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En Vidarte, F.; Saez, J. y Córdoba, D. (Eds.) (2007). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21 – 66). Barcelona: Egales.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.

Davis, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid. Cátedra (1ª ed. de 1989).

Davis, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.

De Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*, Madrid. Cátedra (1ª ed. 1949).

Dekker, R. M. y Van de Pol, L. (2006). *La doncella que quiso ser marinero. Travestismo femenino en Europa (Siglos XVII – XVIII)*. Madrid: Siglo XXI.

De la Pascua, M. J. (2004). Mujeres olvidadas en la historia. En Rodríguez Martínez, C. (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila.

Del Valle, T. y otras (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.

De Miguel, A. (1998). Feminismos. En Amorós, C. (Dir.) (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Estella: Verbo divino.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological method*. Nueva York: McGraw-Hill (1ª ed. Londres: Butterworth, 1970).

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.

Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Paidós, Barcelona.

Derrida, Jacques (1998). Firma, acontecimiento y contexto. En Derrida, Jacques (1998). *Márgenes de la filosofía* (pp. 347–372). Cátedra, Madrid.

Derrida, Jacques. *La différance*. Consultado: 29/03/2011. En: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la\\_differance.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm)

Dio Bleichmar, E. (1993). Morbilidad diferencial, Enfoque psicoanalítico. En Mas Hesse, J. y Tesoro Amate, A. (Coord.), *Mujer y salud mental* (pp. 103-132), Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

Esteban, M. L. (2007). Algunas ideas para una antropología del amor. *Ankulegi-Revista de Antropología Social*, 11, pp. 71-85.

Esteban, M. L. (2010). Algunas ideas para una antropología del amor. En Abad, Luisa y Flores, José Antonio (2010). *Emociones y sentimientos. La construcción social del amor*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Esteban, M. L. (2008). “El amor romántico dentro y fuera de occidente: determinismos, paradojas y visiones alternativas”. En Suarez, L.; Martín, E. y Hernández, R. (Coord.) (2008). *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas* (pp. 157-172). San Sebastian: Ankulegi Antropologia Elkartea.

Esteban Galazar, M. L.; Medina Doménech, R.; Távora Rivero, A. *Amor, salud y desigualdad: identidades de género y prácticas de mujeres*. Instituto de la Mujer. Consultado: 26/09/2010. En: [http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=126400688830&language=cas\\_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ\\_IFrame](http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=126400688830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_IFrame)

Esteban Galazar, M. L.; Medina Doménech, R.; Távora Rivero, A. (2005). ¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. En Díez Mintegui, C. y Gregorio Gil, C. (Coord.) (2005). *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global*

*actual. X Congreso de Antropología* (pp. 207-223). Sevilla: FAAEE-Fundación El Monte-ASANA.

Esteban, M. L. y Tábor, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39 (1), pp. 59 – 73.

Fausto-Sterling, A. (1998). Los cinco sexos. ¿Por qué varón y mujer no son suficientes? En Nieto, J. A. (Comp.) (1998). *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género* (pp. 79 -89). Madrid: Talasa.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.

Ferguson, A. (2003). Psicoanálisis y feminismo. *Anuario de Psicología*. Universidad de Barcelona, 34, 2 , pp. 163 - 176.

Ferrer, V.; Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, (99), pp. 7-31.

Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós (1ª ed. 1970).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores (1ª ed. 1976).

Francis, B. (1997). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and education*, 9 (2), pp. 179 – 191.

Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11, 4, pp. 381 – 393.

Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues*. London: Routledge.

Francis, B. y Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. London: Routledge.

Francis, B.; Skelton, C. y Read, B. (2009). Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. *Executive summary of research findings*.

Friedman, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra (1ª edición de 1963).

Gathorne-Hardy, J. (1973). *The unnatural history of the nanny*. New York: Dial Press.

Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Generelo, J.; Pichardo, J. I. y Galofre, G. (coord.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá la Real: Ed. Alcalá.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.

Gómez Bueno y otros. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.

Gómez, C. y otros (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de educación.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Grañeras Pastrana, M. y Mañeru Méndez, A. (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983 – 2007)*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.

- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*, Laertes, Barcelona.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y otros (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de educación*, (342), pp. 103 – 125.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). “Violencia y diferencia sexual en la escuela. En Santos Guerra, M. A. (Ed.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Editorial Graò.
- Hernando, A. (Ed.) (2000). *La construcción de la subjetividad femenina*. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Herrera, C. (2011). Más allá de las etiquetas. Tafalla Nafarroa: Txalaparta.
- Hidalgo Ciudad, J. C. y Sánchez Palencia, C. (2002). La crítica lésbica: Del activismo feminista a la Teoría Queer. En Moreno, E. y Villegas, S. (Eds.) (2000). *Introducción a los estudios de la mujer: Una mirada a las Ciencias Sociales*. Huelva: Diputación de Huelva.
- Holden, C. (2002). Contributing to the debate. The perspectives of children on gender, achievement and literacy. *Journal of Education Enquiry*, 3 (1), pp. 97 - 110.
- Illouz, E. (2012). *¿Por qué duele el amor? Una explicación sociológica*. Katz.
- Instituto de la Mujer (1998). *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud. Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 7*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jónasdóttir, A. G. (1993). *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.

Jourdan, C. (1998). Las relaciones en la escuela. En *Educación en Relación, Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº6*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Hábitos de vida saludables. Consultado 03/05/2013. En:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas/forma-joven>

Junta de Andalucía. Forma Joven. Consultado 03/05/2013. En:

<http://www.formajoven.org/>

Kohlberg, L. (1972). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En McCoby, E. (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp. 61 – 147). Madrid: Marova.

Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. 1962).

Kushner, S. y Norris, N. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En Martínez Rodríguez, J. B. (Comp.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 111 – 126). Granada: Universidad de Granada.

Lacán, J. (1975). *Escritos I y II*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (2006). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencias.

Leacock, E. (1972). *The origin of the family, private property and the state*. Nueva York: International publishers.

Leacock, E. (1978). Women's status in egalitarian society: implications for social evolution. *Current anthropology*, 19 (2), pp. 247 – 275.

Leal, A. (2007). Características y paradojas de una relación de amor deseable: un estudio con adolescentes. En Bosch, E.; Ferrer, V. y Navarro, C. (Coord.) (2007). *De la violencia contra las mujeres a la construcción del pensamiento feminista* (pp. 63 – 74). Universidad de las Islas Baleares.

Leal, A. y otras. *Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja*. Instituto de la Mujer. Consultado: 26/09/2010. En: [http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas\\_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ\\_IFrame](http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_IFrame)

Leck, Gl. M. (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. En Talburt, S. y Steinberg, S. R. (Eds.) (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación* (pp. 183 – 203). Barcelona: Gaó.

Levinton, N. (2000). *El superyo femenino. La moral en las mujeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lomas, C. (Ed.) (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.

López Pardinas, M. T. (2002). Significado del Segundo Sexo en la Historia de la Teoría Feminista. En *50 aniversario de El Segundo Sexo de Simone de Beauvoir* (pp. 22 – 39). Gijón: Tertulia Feminista Les Comadres.

Machin, S. y McNally, R. (2006). *Gender and Student Achievement in English Schools*. London: Center for the Economics of Education.

Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán, E. y Maquieira, V. (Eds.) (2001): *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127 – 190). Barcelona: Alianza.

- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género*. Madrid: Cátedra.
- Martín Gaité, C. (2001). *Usos amorosos de la posguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- Martin, M. K. y Voorhies, B. (1975). *Female of the Species*. New York: Columbia University Press.
- Martínez Benlloch, I. y otros (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S.XXI*. Madrid: Miño y Dávila,
- Mason, J. (1996). *Qualitative Reseaching*. Londres: Sage.
- McDonald, B. y Walker, R. (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambridge Journal of Education*, 5 (1), pp. 2 – 12.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative Approach*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Miedzian, M. (1995). *Boys will be boys: Breaking the link between masculinity and violence*. Lantern Books.
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra (1ª ed. 1969).
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.



Moore, H. (1991). Género y estatus: la situación de la mujer. En Moore, H. (1991). *Antropología y Feminismo* (pp. 25 – 57). Madrid: Cátedra.

Moreno, A. (1988). *La otra política de Aristóteles: cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria Editorial.

Moreno, A. *¿Sexismo o androcentrismo?* Consultado: 20/01/2011. En: <http://www.amparomorenosarda.es/en/node/53>.

Navarro Pertusa, E.; Barberá Heredia, E.; Reig Ferrer, A. (2003). Diferencias de género en motivación sexual. *Psicothema*, 15 (3), pp. 395 – 400.

Navarro Pertusa, E.; Reig Ferrer, A.; Barberá Heredia, E.; Ferrer Cascale, R. (2006). Grupos de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (1), pp. 79 – 96.

Nieto, J. A. (1998). Transgénero/Transexualidad: de la crisis a la reafirmación del deseo. En Nieto, J. A. (Comp.) (1998). *Transexualidad, transgenerismo y cultura: Antropología, identidad y género* (pp. 11 – 37). Madrid: Talasa.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.

Ortiz, T. (1999). La consolidación de los estudios de las mujeres en los años 90. En Ortiz, T. y otras (1999). *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los estudios de las mujeres en los años 90*. Granada: Universidad de Granada.

Ortner, S. (1974). Is female to male as nature to culture? En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (eds.) (1974). *Woman, culture and society* (pp. 67 – 88). Stanford: Stanford University Press.

Parsons, T. (1976). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En Gras, A. (1976). *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 53 – 60). Madrid: Narcea.

Pichardo Galán, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Ópera prima.

Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.

Puleo, A. (1998). Patriarcado. En Amorós, C. (Dir.) (1998). *Diez palabras clave sobre mujer* (pp. 21 – 54). Estella: Editorial Verbo divino.

Rambla, X.; Rovira, M. y Tomé, A. (1999). Ocho trajes a medida. Modelos y resultados en cada país. *Cuadernos de pedagogía*, 284, pp. 48 – 53.

Renold, E. (2000). Coming out gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and education*, 12 (3), pp. 309 – 326.

Renold, E. (2001a). Learning the “hard” way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of sociology of education*, 22 (3), pp. 386 – 395.

Renold, E. (2001b). Square-girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British educational research journal*, 27 (5), 577 – 588.

Renold, E. (2003). If you don't kiss me you are dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational review*, 55 (2), pp. 179 – 194.

Renold, E. (2004). Other boys: negotiation non hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education*, 16 (2), pp. 247 – 266.

Renold, E. y Allan, A. (2006). Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 27, 4, pp. 457-473.

Rich, A. (1980), Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs/Journal of Women in Culture and Society*, 4 (5), pp. 631-660,

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Martínez, C. (2003). Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo. Em VVAA (2003). *Un acercamiento a los estudios de género* (pp. 121 – 154). Valencia: Germania.

Rodríguez Martínez, C. (2004). *Ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño-Dávila

Rodríguez Martínez, C. (Comp.) (2006). *Género y Currículum: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*. Madrid: Akal.

Rodríguez Martínez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.

Rodríguez Menéndez, M.C. y Peña Calvo, J.V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos. *Reis*, 112, pp. 165 – 194.

Rosaldo, M. (1974). Woman, culture and society: a theoretical overview. En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (eds.) (1974): *Woman, culture and society* (pp. 17 – 42). Stanford: Stanford University Press,.

Rousseau, J. J. (1997). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza editorial (1ª ed. 1762).

Rovira, M. (2000). El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial. *Cuadernos para la coeducación* 15. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rubin, Gayle (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En Lamas, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México: PUEG (1ª edición de 1975).

Sabariego, M.; Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293 – 328). Madrid: La Muralla.

Sacks, K. (1974). Engel revisited: women, the organization of production, and private property. En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (1974). *Woman, culture and society* (pp. 207 – 222). Stanford: Stanford University Press.

- Sacks, K. (1979). *Sisters and wives*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Saez Buenaventura, C. (1993). Socialización del género y psicopatología: Una hipótesis para la reflexión. En González de Chavez, M. A. (Comp.) (1993). *Cuerpo y subjetividad femenina. Salud y género*. (pp. 241 – 256). Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, pp. 91 – 102.
- Sánchez Bello, A. (2007). La masculinidad tradicional en el entorno de la violencia escolar. En Gázquez Linares, J. J. y otros (2007). *La situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 319 – 323). Grupo editorial universitario.
- Sánchez Navarro, G. (2010). *Homosexualismos*.
- Savin-Williams, R. C. Y Ream, G. L. (2003). Suicide attempts among sexual-minority male youth. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 32 (4), pp. 509 – 522.
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencies*. Duke University Press.
- Segarra, M. y Carabí, A. (2000). *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria.
- Seidman, S. (1994). Identity and politics in a postmodern gay culture. En *Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era*. Oxford: Basil Blackwell.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En Burgess, R.G. (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 114-138). Londres: The Falmer Press. London.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Skelton, C.; Francis, B. y Read, B. (2010). Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies*, 36, 2, pp. 185-194.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Takacs, J. (ILGA – Europe and IGLYO) (2006). Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe. Bruselas: ILGA – Europe.

Talbur, S. y Steinberg, S. R. (Eds.) (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Gaó.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tomé, A. y Barragán, F. (1999). El Proyecto Arianne: ampliar horizontes de las masculinidades. *Cuadernos de pedagogía*, 284, pp. 44 – 47.

Tin, L. G. (2012). *Diccionario de la homofobia* (Vol. 52). Madrid: AKAL.

Valcarcel, A. (2002). De las quejas a las explicaciones: La filosofía que cambió el feminismo. En *50 aniversario de El Segundo Sexo de Simone de Beauvoir* (pp. 45 – 58). Gijón: Tertulia Feminista Les Comadres.

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Vázquez García, F. (2007). Del hermafroditismo al transexual. Elementos para una genealogía del cuerpo sexuado. En Corral, N. (Coord.) (2007). *Prosa corporal* (pp.75 – 97). Madrid: Talasa Ediciones.

Vázquez García, F. (2009). Políticas transgénicas y ciencias sociales: por un construccionismo bien temperado. En *Ponencias Seminario: Teoría Queer. De la transgresión a la transformación social* (pp. 3 – 14). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Verdier, E. y Firdion, J. M. (2003). *Homosexualités et suicide. Lesjeunes face à l'homophobe*. Aubenas: H&O Éditions.

Warrington, M.; Younger, M. y Williams, J. (2000). Student attitudes, image and the gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 393 - 407.

Weeks, J. (1998). *Sexualidades*. Barcelona: Paidós.

Wikan, U. (1977). Man becomes woman – Transsexualism in Oman as a key to gender roles. *Man*, (N. S.), 12 (3).

Witting, M. (2005). *El pensamiento heterosexual*. Barcelona: Egales (1ª edición de 1980).

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description. Analysis and Interpretation*. Londres: Sage.

Yela, C. (2000). El amor desde la psicología. Ni tan libres ni tan racionales. Madrid: Pirámide.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), pp. 263 – 267.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

***Anexos***





Hola a todas y todos,

Mi nombre es Lupe y estoy realizando mi tesis doctoral sobre la construcción de la identidad sexual en la adolescencia. En este trabajo quiero que las chicas y los chicos adolescentes seáis las y los verdaderos protagonistas; esto supone que me gustaría desarrollarlo a partir de la información que algunos de vosotros y vosotras me proporcionéis acerca de vuestras percepciones y de vuestras vivencias en este sentido.

Para empezar, si no te importa, me gustaría saber:

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Con qué género te identificas?
3. ¿Cuál es tu instituto?
4. ¿Se implica tu instituto en el programa Forma Joven? ¿se valora en él este tipo de formación? ¿se refuerza y/o complementa ésta en el centro? ¿en qué lo notas?
5. ¿Crees que la formación recibida a través de Forma Joven te ha hecho cambiar? ¿te ha llevado a entender y/o experimentar de manera diferente las relaciones con personas de género distinto al tuyo? ¿y la sexualidad? ¿cómo?
6. En el caso de que tu familia y tu instituto estuviera de acuerdo ¿te gustaría participar más activamente en mi trabajo, constituyendo una mis principales fuentes de información<sup>1</sup>?

Muchas gracias por colaborar conmigo.

---

<sup>1</sup> El número máximo de chicos y/o chicas que podrán participar de este modo será cuatro, los y las cuáles necesito que sean lo más diferentes posible.



Estimados padre y madre de... :

Mi nombre es Guadalupe Calvo García, soy profesora en la Universidad de Cádiz y (como ya les informaron desde el Instituto Andaluz de la Juventud) estoy realizando la tesis doctoral sobre la construcción de la identidad sexual en la adolescencia. Con este trabajo pretendemos conocer las percepciones de los y las adolescentes acerca de su propia identidad sexual y de la de sus iguales, prestando especial atención a si experimentan o detectan desigualdades o vivencias injustas vinculadas al sexo, al género y a la orientación sexual. A su vez, nos interesa inferir en qué sentido los distintos agentes educativos contribuyen a la construcción de esas identidades, reflexionando especialmente sobre la influencia que está ejerciendo en ellos y ellas el Programa “Forma Joven”, promovido desde diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía.

Debido a que nuestro principal objetivo es escuchar las voces de las y los protagonistas de la investigación (chicas y chicos adolescentes que participen en “Forma Joven” y que se han convertido en mediadores en temas de salud y sexualidad en sus institutos), y que su hijo se ha mostrado interesado en colaborar en el estudio, quisiera poder realizarle diversas entrevistas acerca de la temática mencionada, además de pedirle la elaboración de un diario.

Por esta razón les solicito autorización para hacer posible el desarrollo de este trabajo; sabiendo que todas las informaciones que nos proporcione su hijo se tratarán de forma anónima y confidencial, que su nombre no aparecerá en los informes de investigación, y que su colaboración será en todo momento voluntaria, pudiendo dejar de participar cuando lo estime conveniente.

Muchas gracias de antemano,

Fdo. Guadalupe Calvo García

---

Como madre, padre o tutor/a legal de .....,  
lo autorizo a colaborar en calidad de informante en el trabajo de investigación  
anteriormente mencionado.

Fdo. ....



## **GUIÓN ENTREVISTAS**

### **1. Concepciones sobre sí mismos**

- Cómo se presentaría, qué adjetivos se asignaría (cualidades y defectos)
- Le gusta cómo es
- Qué cosas hace en su tiempo libre, alguien le anima a hacer esas actividades o intentar disuadirle de que las haga
- Con quién le gusta compartir su tiempo libre, por qué le gusta pasar tiempo con esas personas
- Respecto a sus principales responsabilidades: le gusta estudiar, se considera buen/a estudiante, qué asignaturas le gustan más
- Por qué creen que son como dicen ser
- Qué perspectivas de futuro tiene, cómo le gustaría ser y qué cosas le gustaría hacer dentro de unos años, cree que se parecerá a como es ahora

### **2. Estructura familiar y su influencia en la construcción de su identidad**

- Cómo es su estructura familiar, quienes son sus familiares cercanos
- Le gusta su familia, se siente a gusto en ella, le gustaría que fuera diferente
- Cómo es su relación con los diferentes miembros de su familia: con quién tiene más afinidad, con quién más conflictos y qué tipo de conflictos son
- Con quién se identifica más, a quién se parece o le gustaría parecerse, y a quién no
- Qué esperan sus familiares de él/ella: cómo les gustaría que fuera, qué les gustaría que hiciera
- Qué hacen sus familiares para contribuir a que él/ella sea como ellos/ellas desean
- Se corresponden las expectativas de los/las familiares sobre él/ella, con sus propias expectativas de vida

### **3. Grupos de iguales y su influencia en la construcción de su identidad**

### **4. La escuela y su influencia en la construcción de su identidad**

### **5. Concepciones sobre la influencia de los distintos agentes educativos en la construcción de su identidad sexual**

- En qué medida considera que sus familiares le han influido e influyen en que sea como es, de qué forma cree que lo hacen (chica o chico)
- En qué medida cree que le han influido e influyen sus amigos y amigas, de qué forma.
- En qué medida cree que le ha influido e influye la escuela, de qué forma.
- En qué medida, los medios de comunicación, cuáles
- Por qué piensa que le han influido cada uno de esos agentes
- Cree le han influido en la misma medida a lo largo de sus vida, ha ido transformándose esa influencia
- A qué cree que se deben las diferencias que se perciben entre chicos y chicas (teorías innatistas)

#### **6. Concepciones acerca de las identidades sexuales no normativas**

- Cómo explica que haya personas que no se adapten a las identidades sexuales consideradas “normales” en nuestra sociedad: lo relaciona con un patología o con la influencia del contexto social
- Se relaciona con personas con identidades sexuales no normativas, cómo las valoran
- Cómo cree que, en general, se valora a estas personas en nuestro contexto social, considera que todos los grupos de personas con identidades sexuales no normativas son valorados del mismo modo
- Piensa que todas las personas se deben definir como hombres o como mujeres

#### **7. Sus relaciones sentimentales y sexuales**

- Ha tenido relaciones sentimentales, y parejas estables (heterosexuales, homosexuales, bisexuales...)
- En caso de haber mantenido relaciones no heteronormativas, se ha sentido en situación de desigualdad
- Cómo han sido esas relaciones, en qué se basaban (han sido románticas).
- Qué le aportaba, cómo le hacía sentir
- Todos los miembros de la relación se implicaban en la misma medida, se ha sentido mal a causa de alguna de sus relaciones.

- Ha detectado diferencias entre lo que quieren las chicas y lo que quieren los chicos en una relación sentimental
- Qué tipo de relaciones sexuales ha mantenido
- Considera satisfactorias sus relaciones sexuales, ha tenido alguna experiencia negativa en este sentido
- Qué es lo que prefiere en sus relaciones sexuales
- Suele vincular sus relaciones sexuales al amor
- Piensa que los chicos y las chicas experimentan las relaciones sexuales del mismo modo

#### **8. Influencia de sus relaciones en su desarrollo académico**

- Influyen sus relaciones sentimentales en sus estudios o en el desarrollo de otras de sus responsabilidades
- Se despreocupa más de sus estudios cuando tienen una relación, se desconcentran a causa del “enamoramiento”
- alguna de sus relaciones le ha motivado a estudios, por qué motivos.

#### **9. Cambios experimentados en sus concepciones y en sus relaciones tras su formación en el programa Forma Joven.**

- Por qué aceptó participar en Forma Joven
- Ha cumplido sus expectativas
- Qué le ha aportado la formación recibida a través de Forma Joven,
- Ha cambiado en algo su forma de entender por qué las personas llegan a ser como son
- Comprende ahora mejor a las personas de género diferente al suyo
- Ha contribuido a que detecte más situaciones injustas en su contexto, y a que se rebele ante ellas
- Ha cambiado en algo su forma de afrontar su vida sentimental y sexual

#### **10. Experiencias como mediadores/as en salud y sexualidad.**

- Qué actividades ha llevado a cabo como mediador/a en su instituto
- Se siente apoyado/a desde el instituto en esta labor, le apoyan sus familiares

- Qué actitud suelen adoptar sus compañeros/as frente a las actividades que propone: les parecen interesantes, las consideran importantes, innecesarias (creen que ya lo saben todo o están interesados/as por aprender)
- Percibe diferencias entre la actitud de las chicas y de los chicos
- Considera que las actividades que propone como mediador/a contribuye a que las relaciones sentimentales y sexuales de sus compañeros/as sean más igualitarias y más satisfactorias
- Que aspectos destacaría de las relaciones que mantienen sus compañeros/as: que cosas piensa que habría que cambiar